



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN
PEDAGÓGICA

**“EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN
ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA
ESCUELA PEDRO ROMERO DE TERREROS A TRAVÉS DE CLÁSICOS
LITERARIOS Y ABP”.**

LÍNEA DE FORMACIÓN: EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN
PEDAGÓGICA PRESENTA:
BRISA MÓNICA FLORES ROBLES

ASESORA:
ELIZABETH ROJAS SAMPERIO

Ciudad de México. Febrero 2023.

AGRADECIMIENTOS

Mi más grande agradecimiento a todos mis profesores de la Universidad Pedagógica Nacional por sus enseñanzas, apoyo, tiempo y colaboración en cada una de las etapas para realizar esta investigación.

A la Profra. Brenda, infinitas gracias por toda su colaboración y cooperación para cimentar este proyecto.

A la Mtra. Gabriela Bailón por el apoyo y los consejos que fueron fundamentales.

DEDICATORIA

Dedico el resultado de esta investigación a mi familia. A mis padres que siempre han confiado en que todo lo puedo lograr. A Renata, porque desde que estas en este mundo me motivas a contribuir a que sea un mejor lugar. A Tola † porque sé que siempre estarás conmigo. A mis hermanos. A Edgar, porque siempre estás ahí para motivarme y ayudarme.

ÍNDICE GENERAL

Índice de tablas y gráficos.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
I. ANTECEDENTES	
1.1 El enfoque por competencias en educación.....	9
1.2 Autonomía curricular y profesional	12
1.3 Plan de estudios 2017. Lengua materna. Español.....	15
1.3.1 Las prácticas del lenguaje	17
1.3.2 Organizadores curriculares	18
II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
2.1 Teoría de la Pedagogía Crítica.....	21
2.1.1 Paulo Freire	24
2.2 Prácticas pedagógicas críticas.....	25
2.2.1 Henry Giroux	26
2.2.2 Peter McLaren.....	29
2.3 Aprendizaje Basado en Proyectos.....	31
2.3.1 Enfoque pedagógico de John Dewey	34
2.3.2 Aprender a través de proyectos Philippe Perrenoud.....	35
III. ENFOQUE METODOLÓGICO	
3.1 Datos generales	38
3.1.1 Preguntas de investigación.....	38
3.1.2 Objetivos	39
3.1.3 Identificación del problema general.....	39
3.1.4 Justificación de la investigación	40

3.2 Metodología cualitativa	43
3.3 Herramientas de diagnóstico y análisis.....	47
3.3.1 La observación	47
3.3.2 Cuestionario	49
3.3.3 Focus Group.....	50
IV. MARCO CONTEXTUAL ESCOLAR	
4.1 Una mirada a la Escuela Pedro Romero De Terreros.....	52
4.1.1 Estrategias de enseñanza-aprendizaje y secuencias didácticas.....	55
4.1.2 Los alumnos de sexto grado y su competencia literaria.....	58
V. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	
5.1 Deficiencias literarias en los alumnos de sexto grado.....	62
5.2 Las secuencias didácticas y sus áreas de oportunidad.....	67
5.3 La comunicación en educación a través de la literatura.....	70
VI. PROPUESTA ESTRATÉGICA DE INTERVENCIÓN	
6.1 Justificación	72
6.2 Proyecto: Los clásicos nunca pasan de moda.....	73
6.2.1 Selección de los clásicos literarios.....	73
6.2.2 Bitácora de viaje: Leer es viajar.....	79
6.3 Sugerencia para su implementación y evaluación.....	81
6.3.1 Secuencias didácticas.....	81
6.3.2 Técnicas de evaluación.....	87
REFLEXIONES FINALES.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS.....	99

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 1. Preferencias literarias.....	73
Tabla. 1. Contenido educativo desde la pedagogía fronteriza.....	27
Tabla 2. Objetivos en el marco escolar desde una metodología de proyectos.....	36
Tabla 3. Preferencias literarias.....	73
Tabla 4. Ejemplo de secuencia didáctica.....	86
Tabla 5. Rubrica para bitácora de viaje.....	88
Tabla 6. Rubrica para participación en campaña lectora.....	89
Tabla 7. Rubrica para evaluar el proyecto “Leer es viajar”.....	90
Ilustración 1. Pasos para aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos.....	34
Ilustración 2. Ubicación Escuela Primaria Pedro Romero de Terreros.....	53
Ilustración 3. Entrada principal Escuela Primaria Pedro Romero de Terreros.....	53
Ilustración 4. Libro de texto Español sexto grado, CONALITEG, 2022.....	60
Ilustración 5. Libro Lecturas, Sexto grado. CONALITEG, 2022.....	60
Ilustración 6. Aplicación de instrumentos para conocer competencias literarias	63
Ilustración 7. Drácula de Bram Stoker.....	74
Ilustración 8. Frankenstein (Colección Redes de Tinta).....	75
Ilustración 9. Cuento de Navidad, Obras Clásicas de siempre, ILCE,.....	76
Ilustración 10. Viaje al centro de la Tierra, Austral.....	77
Ilustración 11. Aprendizaje por proyectos.	79

INTRODUCCIÓN

*Mi salvación fue leer, leer los buenos libros,
refugiarme en esos mundos donde vivir era
exaltante, intenso, una aventura tras otra,
donde podía sentirme libre y volvía a ser feliz.*
Mario Vargas Llosa

Cuando hablamos del proceso de desarrollo cognitivo en los niños, la lectura sin ninguna duda juega un papel preponderante y adquiere una importancia sustancial. Algunas personas podrían calificar la lectura como un proceso obsoleto dadas las nuevas tecnologías que tenemos a nuestro alcance, pero la lectura es por excelencia el vehículo que genera conocimientos, ya que permite que se desarrolle la imaginación, incentiva la cultura y potencializa capacidades de aprendizaje importantes en el desarrollo de nuevas competencias y conocimientos.

Por ello, la lectura es un aspecto en evaluación constante en los distintos grados académicos, pues desde la adquisición en los primeros años de educación primaria, el desarrollo de la competencia a través de una lectura rápida y fluida, hasta la importancia de evaluar la comprensión de esta; se convierten en partes fundamentales de la evaluación.

En materia de lectura, México es un país con un rezago creciente. Datos estadísticos de la OCDE y la UNESCO indican que, en México, el promedio de lectura es de 2.9 libros al año por habitante, es decir, de 108 países evaluados, México ocupa el lugar 107, frente a países asiáticos cuyo hábito de lectura habla de 47 libros al año leídos por habitante.

Consideramos que lo anterior se puede asociar a la falta de interés, la selección de textos que no incentivan la curiosidad en los niños o temas que pueden no ser atractivos para ellos. En este punto, consideramos que el uso de clásicos literarios, a través de una selección adecuada, puede ser una herramienta que atrape a los lectores de educación primaria por medio del ABP.

Por esa razón, consideramos que el presente trabajo tendrá aportaciones sustanciales y

significativas, para el desarrollo de la competencia literaria en alumnos de sexto grado de educación primaria.

Así mismo, decidimos incorporar 6 capítulos.

En el primer capítulo titulado “Antecedentes”, realizamos un recorrido histórico, que da cuenta de los cambios y las necesidades de la educación, a través del estudio y análisis del plan 2011 basado en competencias, el plan 2017 basado en aprendizajes y organizadores curriculares, y también decidimos incluir en este apartado una visión sobre lo qué es la autonomía curricular y profesional, pues consideramos que es ese rayito de luz para modificar las prácticas tradicionales en la enseñanza y que será retomada en el plan 2022 por la Secretaría de Educación Pública en nuestro país.

En el siguiente capítulo, reunimos información precisa sobre las aportaciones que realizaron algunos autores (en su mayoría pedagogos) y que darán el sustento teórico a este trabajo; este marco teórico contempla los fundamentos de la Teoría de la Pedagogía Crítica y sus Prácticas Pedagógicas Críticas desde autores como: Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren y el enfoque pedagógico de John Dewey que parte desde la experiencia.

En el tercer capítulo, incorporamos los datos generales que nos permitieron iniciar con el desarrollo de esta investigación: preguntas, objetivos, identificación y justificación del problema. En este mismo capítulo describimos nuestro enfoque metodológico, el cual es de corte cualitativo, junto con las herramientas que utilizamos para elaborar nuestro diagnóstico y análisis de resultados, entre ellas se encuentran: la observación, el cuestionario y la implementación del Focus Group.

En el siguiente capítulo titulado “Marco contextual escolar”, describimos el lugar, el ambiente en donde se llevó a cabo este trabajo recepcional, enfocándonos especialmente en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las secuencias didácticas que implementan las docentes, cómo son los alumnos de sexto grado y cuál es su competencia literaria, así como

el uso de material didáctico y textos literarios que implementan en dicha institución.

En el capítulo V, mostramos los resultados del análisis realizado a partir de nuestros instrumentos aplicados, mismos que fueron descritos en nuestra metodología; de este modo, ha sido posible identificar las demandas de los sujetos de estudio, razón por la cual optamos por titular este apartado como “Identificación del problema”, incorporando específicamente las deficiencias literarias encontradas en los alumnos de sexto grado, a partir de las secuencias didácticas y sus áreas de oportunidad.

Nuestro capítulo final, es la joya principal de este trabajo, pues reside en una “PROPUESTA ESTRATÉGICA DE INTERVENCIÓN”, misma que no hubiese sido posible sin la articulación de los cinco capítulos anteriores, en este apartado desarrollamos un proyecto titulado: LOS CLÁSICOS NUNCA PASAN DE MODA; esto fue posible gracias a un análisis profundo, el cual nos permitió detectar problemas reales y por ende brindar soluciones acorde al contexto de los sujetos de estudio y principalmente a sus necesidades e intereses.

Desde luego también incluimos nuestras reflexiones finales, las cuales relatan el arduo camino recorrido y esa gran satisfacción de culminar con un trabajo que aporte a nuestra comunidad educativa y sobre todo en la vida diaria, pues busca crear personas que sigan construyendo una sociedad mejor preparada en todos los sentidos.

Este trabajo recepcional, también incluye una lista de todos esos saberes compartidos por investigadores, críticos de las praxis pedagógicas, instituciones vanguardistas en educación, que se encargan de ofrecernos día a día, un cumulo de conocimientos y que dotan de sentido y realidad este trabajo finalizado, cerrando así con la inclusión de las referencias bibliográficas y algunos anexos seleccionados con fines pedagógicos.

I. ANTECEDENTES

Un clásico es un libro que nunca ha terminado de decir lo que tiene que decir.
Italo Calvino

1.1 El enfoque por competencias en educación

Este enfoque, es una propuesta educativa que surgió como respuesta a la necesidad de preparar a los estudiantes tanto en su vida personal como profesional, partiendo desde las aulas de educación básica.

Su auge se dio a mediados del siglo XX e inicios del siglo XXI, en atención al interés de impulsar que la educación formal diera resultados visibles en el desarrollo de habilidades que permitieran una integración al mundo laboral con eficiencia y en un entorno global. Este enfoque busca resolver problemas educativos pasados, eliminando la acumulación de datos y repetición, reconociendo así la importancia de orientar el trabajo escolar a la resolución de problemas propios del entorno de cada sujeto.

Dentro del enfoque por competencias, existen diferentes escuelas que realizan aportes que abarcan desde un enfoque laboral, hasta los que establecen que las competencias son un proceso de construcción y desarrollo partiendo del constructivismo o el pensamiento pedagógico-didáctico.

Por su parte, Diaz (2006) señaló que la discusión sobre el termino competencia se ha concentrado mayoritariamente en la definición etimológica; pasando por la lingüística, seguido del terreno laboral y adquirir finalmente el significado de la capacidad que posee un sujeto para resolver un problema.

En el campo de la educación, el termino de competencia provino de la lingüística, y la propuesta que Chomsky presentó en 1964 como *competencia lingüística*, que consistía en la capacidad del hablante para poder hacer uso de los fonemas, sintaxis y vocabulario de forma

adecuada.

En México, el término de competencia en el terreno educativo, comenzó a utilizarse a finales de 1960, relacionado con la formación laboral y la intención de vincular a la escuela con la industria, la preparación y formación de los futuros trabajadores.

Cuando los sistemas de educación tradicional entraron en crisis al hacer frente a la llamada *sociedad del conocimiento*, se logró comprender que la formación profesional es vital en los estudiantes, ya que constantemente carecían de las habilidades que les permitan aplicar conocimientos obtenidos a tareas concretas.

De acuerdo con Vargas (2009), el enfoque por competencias aporta a la educación contemporánea:

1. Mayor transparencia de los perfiles profesionales en los programas de estudio y énfasis en los resultados de aprendizaje.
2. Cambio a un enfoque educativo más orientado a quien aprende.
3. Demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje continuo, lo que requiere mayor flexibilidad.
4. Necesidad de niveles superiores de empleo y ciudadanía.
5. Mejora de la dimensión internacional de la educación superior.
6. Necesidad de un lenguaje compartido para consulta entre todos los implicados.

Con las consideraciones anteriores, podemos deducir que esta perspectiva del trabajo educativo surgió como un cambio urgente a la acumulación de conocimiento y repetición que fundamentaba el trabajo educativo, para buscar dar paso al uso de esos conocimientos adquiridos y su aplicación en la vida real, fomentando la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento a través de actividades significativas para ellos.

Díaz (2006, p. 20) propuso una clasificación de las competencias y su aplicación en la

educación.

El tema de las competencias es muy reciente, tiene elementos que le hacen repetir planteamientos de otras posiciones, lo cual dificulta tanto la denominación que se hace de las mismas como los instrumentos técnicos que ayuden a su definición. Aun reconociendo esta dificultad, consideramos que es importante establecer una primera clasificación y ordenamiento de las mismas. Esta clasificación la estamos elaborando a partir de la observación con la que contamos en este momento sobre las diversas formas en que los autores o los programas conciben las competencias en el ámbito de la educación y en particular en los planes y programas de estudio.

La propuesta de Díaz clasificó las competencias de la siguiente forma:

- a) Genéricas o Para la vida (competencia ciudadana, de convivencia) o Académicas (competencia comunicativa, lectora).
- b) Desde el currículo o Disciplinarias (competencia anatómica) o Transversales (competencia clínica).
- c) Desde la formación profesional o Complejas o profesionales (integradoras) o Derivadas (su riesgo es regresar al tema de comportamientos) o Sub- competencias o competencias genéricas (usar un software, competencia para entrevistar) (generales de formación profesional).
- d) Desde el desempeño profesional o Competencias básicas: la transición en los cinco años de estudios universitarios de una práctica supervisada o Competencias iniciales: la transición de una práctica supervisada a la independiente (primera etapa del ejercicio profesional) o Competencias avanzadas: las que se pueden mostrar después de cinco años de práctica independiente.

De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, nuestro trabajo se centra en las llamadas competencias Genéricas o Para la vida (competencia ciudadana, de convivencia) o

Académicas (competencia comunicativa, lectora) que buscaban formar al sujeto como un mejor ciudadano, retomando la idea de que en la escuela se forman los ciudadanos ideales para una sociedad y que la educación es el medio por el que se transmiten valores de una generación a otra.

Por otro lado, las competencias genéricas académicas son aquellas que el sujeto debe adquirir en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura. En esta clasificación, la lectura y la escritura son las dos competencias que se debe buscar fomentar en el estudiante.

Sin embargo, las principales objeciones radicaban en que son procesos que no concluyen, ya que siempre son mejorables e idealmente, deben encontrarse en incremento a lo largo de la vida y no sólo en la escuela. Esto plantea un reto en la evaluación, pues no puede asegurarse que la competencia se ha logrado.

En la actualidad, la SEP incluye en la Educación Básica la enseñanza a través del enfoque basado en competencias. En la educación primaria, con las competencias comunicativas en el área de español y la práctica social del lenguaje.

1.2 Autonomía curricular y profesional

Dentro de la reforma educativa 2013, una de las propuestas más importantes fue la aparición del concepto: servicio profesional docente, que estableció los lineamientos del trabajo docente desde su ingreso y permanencia en el sistema educativo, hasta su reconocimiento.

En el 2017 la Secretaría de Educación Pública (SEP), difundió una nueva visión del currículo de educación básica, la cual respondía a los retos principales de la educación del siglo XXI, la globalidad y llamada sociedad del conocimiento. Esta nueva visión estaba cimentada en

los documentos: Los fines de la educación en el siglo XXI¹, El Modelo Educativo 2017² y Propuesta curricular para la educación obligatoria³.

La propuesta pedagógica del ciclo escolar 2018-2019, incluyó por primera vez el concepto de autonomía curricular y otorgaba mayor flexibilidad en la gestión a las escuelas públicas para que pudieran tomar sus propias decisiones a favor de las necesidades específicas de sus alumnos y asegurar de esta forma, que las acciones que se realicen en cada uno de los centros educativos, consideren el contexto de estos y de los estudiantes.

De acuerdo con Martínez et al. (2018):

El Modelo Educativo 2017 es parte de la Reforma Educativa 2013, la cual elevó a nivel constitucional la responsabilidad del gobierno por mejorar la calidad de la educación, con la intención de que los alumnos respondan a los retos que establece la sociedad en pleno siglo XXI, así como incentivar el desarrollo humano, social, político y económico de México. De acuerdo con el Modelo Educativo 2017 las características de la autonomía curricular son:

- a) **Educación inclusiva.** Que se atiendan las necesidades e intereses de los alumnos dejando fuera factores como religión, lengua materna, condición socioeconómica, entre otros.
- b) **Flexibilidad curricular.** Que las escuelas del país dispongan de la facultad para decidir y tomar decisiones acerca de los contenidos a desarrollar, la gestión escolar y calendario de actividades. Deberá establecer un Consejo Técnico Escolar que analice estas propuestas.
- c) **Educación de calidad con equidad:** Que se asegure la calidad de los aprendizajes y la formación integral.

¹ https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF

² https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

³ <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

De acuerdo con el Modelo Educativo 2017, la autonomía curricular se encuentra organizada de la siguiente forma:

1. **Profundización en la formación académica:** Que los alumnos investiguen más profundamente en los temas de los 3 campos formativos de los aprendizajes clave. Apoyar a los alumnos que enfrenten dificultades con su aprendizaje.
2. **Ampliación del desarrollo personal y social:** Que los alumnos puedan expresar su creatividad, ejercitarse y expresar sus intereses particulares.
3. **Nuevos contenidos relevantes:** Ofrecer a los alumnos la posibilidad de aprender temas importantes que aporten a su contexto y que no están considerados en el plan de estudios oficial.
4. **Contenidos regionales y locales:** Permite a los centros educativos desarrollar proyectos que se relacionen con su cultura, contexto y tradiciones locales.
5. **Impulso a proyectos de impacto social:** Que la escuela cree lazos de colaboración entre el alumno y su comunidad a través del diseño y desarrollo de proyectos de impacto social.

De acuerdo con Martínez et al. (2018):

La autonomía curricular propuesta en el Modelo Educativo 2017 se diferencia del currículo tradicional que ha tenido la SEP desde 1921. En sus inicios, una de sus principales prioridades a lo largo del siglo XX fue brindar cobertura educativa y alfabetizar a la población de México desde una perspectiva humanista y sustentada en los ideales de la Revolución Mexicana. Con el paso del tiempo, se ha alcanzado la universalización de la educación primaria, así como la expansión de la matrícula escolar en educación secundaria... en nuestros tiempos hay otras necesidades presentes en la sociedad mexicana...En este marco, la autonomía curricular es un componente que permite adaptar el currículo a los contextos particulares de cada

escuela y alumno en particular...A diferencia del currículo desarrollado a lo largo del siglo XX, el cual se encontraba estructurado en asignaturas, con rigidez, poca flexibilidad, centrado en la enseñanza de contenidos temáticos estipulados por la SEP y dirigida por un profesor dentro de un aula de clase, con la autonomía curricular se pretende que las comunidades educativas decidan una parte de su currículo. Esto les permite establecer actividades para reforzar los aprendizajes clave, revisar contenidos regionales, realizar actividades de interés personal o desarrollar proyectos que tengan un impacto dentro de su contexto social, promoviendo la formación integral del alumno.

El Modelo Educativo 2017 converge estrechamente con dos términos en la búsqueda del trabajo interdisciplinario: los campos formativos y el desarrollo personal y social. Los primeros, son el conjunto de los aprendizajes clave: el lenguaje y la comunicación, el pensamiento matemático y la exploración y comprensión del mundo natural y social. De estos campos formativos se desglosan todas las asignaturas que conforman el currículo oficial. Por otra parte, el desarrollo personal y social promueve habilidades, valores y actitudes para que el alumno afronte retos y se forme como un ciudadano del mundo.

1.3 Plan de estudios 2017. Lengua materna. Español

De acuerdo con Los Aprendizajes Clave para la educación integral (2017), el Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación se agrupa en cinco asignaturas: Lengua Materna. Español, Lengua Materna. Lengua Indígena, Segunda Lengua. Lengua Indígena, Segunda Lengua. Español y Lengua Extranjera. Inglés.

Esta propuesta busca orientar la enseñanza del lenguaje en tres direcciones y lograr así, la práctica social del lenguaje, que es el objetivo principal en el diseño curricular:

1. La producción contextualizada del lenguaje (interacción oral y escritura con

finalidad, destinatarios y tipos de texto).

2. El aprendizaje de diversas formas de leer, estudiar e interpretar textos.
3. El análisis sobre la producción lingüística.

El aprendizaje en el Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación está concebido como una actividad comunicativa y cognitiva que busca crear en el alumno la capacidad de expresarse, debatir e intercambiar ideas estableciendo así relaciones interpersonales y construyendo su propio conocimiento a partir del reconocimiento de su contexto y que pueda lograr de forma paulatina registros lingüísticos elaborados y el reconocimiento de diversos modelos escritos.

En los Aprendizajes Clave se destaca que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, por lo que se promueven modelos socialmente relevantes.

La enseñanza de la asignatura Lengua Materna. Español en la educación básica, busca que los alumnos hagan uso de diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos.

Para la educación primaria, los propósitos de la asignatura Lengua Materna. Español es que los estudiantes puedan apropiarse de las prácticas sociales del lenguaje y participen en diferentes ámbitos contribuyendo a su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos.

De acuerdo con la SEP (2017) se espera que en este nivel logren:

1. Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y

comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.

2. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
3. Elegir materiales de estudio considerando la organización de los acervos y la información de los portadores.
4. Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.
5. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.
6. Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana.
7. Utilizar diferentes medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista.
8. Reconocer la existencia de perspectivas e intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación para desarrollar una recepción crítica de los mismos.

1.3.1 Las prácticas del lenguaje

El lenguaje es más que articular palabras y reglas, ya que tiene un componente cultural que se comparte con una comunidad, proporcionando un significado y generando una aceptación, de tal forma que los miembros de una comunidad lingüística puedan aceptarlo, identificarlo y usarlo.

La SEP (2017, 171) menciona que:

El sistema de disposiciones que estructuran el lenguaje es un conocimiento que se construye socialmente, que se constituye en la acción —las prácticas culturales—y se orienta hacia funciones específicas. La noción de lenguaje como conjunto de prácticas incluye también sus formas escritas, puesto que son otra manifestación material y simbólica de aquel. La historia de las prácticas de lectura y escritura muestra cómo la producción, interpretación y transmisión de los textos no son actos puramente cognitivos. Las formas materiales de los textos son resultado de un modo de producción documental orientado hacia cierto público con finalidades específicas, y repercuten directamente en la apropiación de los sentidos de los textos. Las disposiciones gráficas de los textos, determinadas por situaciones históricas y culturales particulares, generan prácticas que se concretan en espacios, gestos y hábitos que distinguen comunidades de lectores y escritores, así como de tradiciones gráficas. Como resultado, la cultura contemporánea ha acumulado un saber lector, una extensa red de prácticas que organiza los modos histórica y socialmente diferenciados de acceso a los textos, y de cuyo dominio depende lo que se suele denominar grados de alfabetización (literacy en inglés). Las prácticas de lectura y escritura son modos culturales de utilizar el lenguaje escrito y, aunque son los individuos quienes las adquieren y usan, constituyen procesos sociales porque conectan a las personas entre sí y crean representaciones sociales e ideológicas compartidas.

De ahí la importancia de las practicas del lenguaje, pues sirven como un puente social que permite la transmisión de saberes entre los individuos y la reproducción de una cultura que proporciona sentido de pertenencia.

1.3.2 Organizadores curriculares

Los programas de Lengua Materna. Español, cuentan con dos tipos de organizadores curriculares: los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje.

Las prácticas sociales del lenguaje están organizadas de acuerdo con el análisis del lenguaje en el contexto social, su finalidad en la sociedad y como operan. La organización por ámbitos permite preservar en el programa la naturaleza social de las prácticas. Se han establecido para primaria y secundaria tres ámbitos: estudio, literatura y participación social y cada uno está definido de la siguiente forma:

1. **Estudio:** Es el uso del lenguaje para aprender y se relaciona con todos los Campos de Formación Académica y también se integra a los aprendizajes esperados. Se articula con las prácticas sociales del lenguaje buscando que los estudiantes aprendan a leer y a escribir para que puedan aprender y generar conocimiento de todas sus asignaturas.
2. **Participación Social:** El propósito principal es desarrollar y favorecer las maneras de participar en la construcción del tejido social y comunitario. También implica el conocimiento de documentos que demuestran la identidad, acreditan la propiedad, prueban transacciones comerciales o median la solicitud de servicios. Es un espacio para la indagación y reflexión sobre la diversidad lingüística, con la finalidad de que los estudiantes comprendan y valoren la riqueza e interrelación lingüística y cultural de las diversas lenguas que se hablan en el país. (SEP, 2017)
3. **Literatura:** Respecto al organizador curricular de la literatura, la SEP (2017,176) dice que:

Las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura contribuyen a que los alumnos comprendan la intención creativa del lenguaje, amplíen sus horizontes culturales y aprendan a valorar diversos modos de comprender el mundo y de expresarlo. En este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura

compartida de textos literarios, pues mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social.

En resumen, esta organización busca vincular de forma eficiente el lenguaje y su repercusión en el entorno social y lo que aquí conlleva, por ejemplo, una carga cultural y una herramienta de socialización que también proporciona pertenencia; con el aspecto curricular del mismo ¿cómo se aprende en la escuela? ¿para qué se aprende? Y por supuesto, la importancia que la competencia literaria adquiere en estas dos importantes figuras.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Mediante la lectura nos hacemos contemporáneos de todos los hombres y ciudadanos de todos los países.
Antoine Houdar de la Motte

2.1 Teoría de la Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica es una propuesta que busca que los estudiantes cuestionen enseñanzas, creencias y prácticas pedagógicas con el fin de desarrollar una conciencia crítica, generando así conocimientos innovadores de forma individual y colectiva. De tal modo que el profesor se convierte en un guía que propicia que los estudiantes se cuestionen a sí mismos, a su entorno y contexto social buscando generar cambios.

Ramírez (2008, p. 109) dice que:

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social.

Ramírez (2008) menciona como supuestos teóricos de la pedagogía crítica:

- a) **Participación social:** Es crear conciencia en los miembros de la comunidad educativa sobre la participación que tienen en el desarrollo de su entorno,

fortaleciendo el pensamiento democrático, identificando los problemas y proponiendo alternativas de solución. Implica retomar las prácticas cooperativas desde la acción de todos los miembros “en función de desentrañar las prácticas educativas establecidas por el poder público –la burocracia educativa–.” (p. 110)

- b) **Comunicación horizontal:** Implica que cada uno de los miembros se reconozca en igualdad de condiciones frente al otro “en este proceso los interlocutores simbolizan y significan con base en la validación del discurso del otro, con base en la legitimación de las intervenciones y análisis de las visiones que en ellas subyacen” (p. 110)
- c) **Significación de los imaginarios:** Es la reconstrucción histórica, sociocultural y política del grupo que facilita el entendimiento y comprensión de las experiencias y circunstancias del contexto.
- d) **Humanización de los procesos educativos:** “presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a auto instituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional” (p. 110). La escuela se convierte en un escenario posible de crítica que permite cuestionar los modelos sociales predominantes y la forma en que converge lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico.
- e) **Contextualización del proceso educativo:** Es educar para la vida como miembro de una comunidad “confrontando la realidad existente con la realidad estudiada” (p. 111). Se entiende que transformar la realidad no es simplemente adaptarla a las necesidades inmediatas sino apropiarse de ella a través de la conciencia social, del trabajo en equipo y el conocimiento del pasado y presente.

Estos supuestos teóricos contienen una dimensión comunicativa, de participación y convivencia social, que son elementos clave en la pedagogía crítica, ya que las relaciones interpersonales son necesarias para la cooperación escolar, pues uno de los objetivos centrales de la pedagogía crítica, es la forma en la que un grupo social construye nuevas formas de interpretar e interactuar en la sociedad.

López (2019) refiere que la pedagogía crítica en la educación permite crear metodologías basadas en la investigación científico-analítica que permita a los estudiantes ser parte activa de la innovación, ya que deben implicarse tanto estudiantes como docentes. Además, menciona que:

El desarrollo intelectual del individuo debe estar orientado siempre a las asignaturas bases, que viene siendo la esencia enriquecedora del conocimiento, es decir que las asignaturas básicas como el Lenguaje, mejora el dominio de la lengua; tanto escrita como hablada, en cuanto a las matemáticas, ayuda al desarrollo lógico matemático del estudiante, el estudio de las ciencias sociales ayuda el conocimiento humanístico desarrollando un intelecto potencial en los mismos.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo intelectual del individuo le permitirá tener una mayor capacidad para resolver problemas a través del desarrollo de habilidades de pensamiento nutriendo el llamado *aprendizaje significativo* que permite resolver problemas de nuestra realidad inmediata.

La pedagogía crítica, está fundamentada principalmente en las ideas del teórico Paulo Freire y como se ha mencionado, está centrada en el individuo y en la importancia de promover en él un pensamiento que cuestione y que le permita transformar la educación tradicional en una educación significativa. Está basada en un conjunto de reglas que cuestionan la praxis e involucran lo social, lo cultural y lo histórico.

2.1.1 Paulo Freire

La diversidad que hay en las propuestas y trabajos de Paulo Freire, en muchas ocasiones va más allá de la pedagogía y abarca terrenos de la filosofía y sociología, esto debido a su visión integradora del trabajo educativo y su capacidad para incidir en la vida social generando cambios.

Los puntos centrales de su trabajo surgen del contexto en que se encontraba inmerso como lo era la alfabetización de adultos trabajadores en países que estaban vías de desarrollo. Por esto, una gran cantidad del trabajo de Freire se encuentra relacionado con el proceso de lectura y escritura, considerando estos puntos como importantes fuentes de liberación y dignidad. El trabajo de Freire permite cimentar teórica y metodológicamente, importantes líneas de investigación que actualmente se llevan a cabo en el quehacer educativo, como lo son el proceso de lectoescritura, el rol del profesor hacia una figura de guía o mentor y la escuela como formadora de ciudadanos conocedores y transformadores de su realidad.

A lo largo de sus obras, Freire sostuvo que la educación es una necesidad ontológica, política e ideológica. Su modelo antropológico implicó una comprensión crítica del hombre y como se relaciona con su entorno. Sostuvo que el hombre se caracteriza por la comunicación y el lenguaje destacando la importancia del trabajo y la cultura.

González (2007, p. 56) mencionaba que: “Lo social y lo individual no pueden contemplarse como conceptos excluyentes, sino todo lo contrario”.

Freire propone dos modelos educativos; el modelo bancario (un educador que lo sabe todo y un estudiante que lo ignora todo siendo la enseñanza un proceso de transmisión e instrucción) y el modelo liberador (el educador y el educando saben, aprenden y enseñan siendo la enseñanza una actividad crítica). La pedagogía crítica para Freire significaba no sólo instrucción para dominar habilidades, sino una forma de intervenir en la realidad. No era

memorizar sino una forma de pensar más allá a través de la experiencia y a través de la comprensión de la historia.

Lima y Soto (2019) mencionaron sobre Freire y la pedagogía crítica que:

La pedagogía crítica insiste en que la educación no puede ser neutral. La educación es siempre un acto directivo en su intento de capacitar a los alumnos a entender el mundo más allá y su papel en la historia. Además, es inevitablemente un intento deliberado de influir en cómo y qué conocimientos, valores, deseos e identidades se producen dentro de conjuntos particulares de relaciones de clase y sociales. Para Freire, la pedagogía presupone siempre alguna noción de futuro más igual y justo; y, como tal, debe siempre funcionar en parte como una provocación que lleva a los estudiantes más allá del mundo que ellos conocen, a fin de expandir el abanico de posibilidades humanas y valores democráticos.

2.2 Prácticas pedagógicas críticas

Cuando hablamos de una educación enfocada a objetivos y logros de aprendizaje, es indiscutible no pensar en una revolución de conocimientos y por ende en nuevas prácticas educativas que vinculen los saberes con el interés de los estudiantes y el mundo en el que están inmersos.

Las prácticas pedagógicas críticas, son la respuesta al nuevo rol que cumplen tanto los docentes como los estudiantes, ya que son las prácticas que trazan caminos, señalan horizontes, abren posibilidades y acercan o distancian a unos de otros. Pues pensar en educación es pensar en los cambios que revelan nuevas maneras de ver y de concebir el mundo. Un mundo globalizado, tecnológico, diverso y multifacético en donde todos los que estamos inmersos, somos diferentes pero importantes.

Por tanto, se concibe la práctica pedagógica como un conjunto de acciones sociales guiadas

por el docente, que pueden ser reconstruidas y resignificadas con el fin de mejorarlas y propiciar aprendizajes significativos que incrementen la calidad y aseguren la inclusión educativa, a partir de la reflexión crítica de los involucrados, en este caso de los estudiantes.

De este modo, las prácticas pedagógicas críticas se validan en el espacio escolar donde se da la interacción dinámica y dialógica entre el docente y el estudiante, por ello Vygotsky(1988) señala que se debe “Concebir el espacio educativo como un lugar de potencialidades de aprendizaje y a las prácticas educativas como realidades sujetas a significación y resignificación”.

2.2.1 Henry Giroux

Henry Armand Giroux es un pedagogo estadounidense considerado como uno de los teóricos principales de la pedagogía crítica en dicho país. Sus trabajos más destacados giran en torno a la pedagogía, educación, estudios culturales y medios de comunicación.

De acuerdo con Rivera (2022):

Para (...) Henry Giroux, la educación que se brinda en las escuelas, en todos los niveles, no debe limitarse a fórmulas, recetas o métodos alejados de la cultura inserta en las regiones donde se imparte. Al contrario, con su propuesta de pedagogía crítica, lo que plantea es que la educación debe ser tomada como una práctica ética y política, cuyo propósito sea involucrar a los alumnos a desempeñar diálogos críticos, junto con el análisis y la comprensión de los problemas locales y globales que los oprimen.

Para Giroux los educadores deben tener como objetivo principal dotar a los alumnos de un sentido crítico que les permita comprender como es que la política interfiere en el aula, al mismo tiempo que se involucra en la interacción de su grupo. Giroux en, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990), habla sobre la forma en que escuelas, alumnos y profesores interactúan. Para él, las escuelas son espacios que

replican los lugares de trabajo y deben estar construidas de tal forma que promuevan en los estudiantes la iniciativa, el trabajo crítico y el dialogo.

Las propuestas de Giroux reconocen una gran influencia de Freire, y esto se manifiesta de forma más notable en su postura sobre la democratización de la escuela, misma que aborda en su planteamiento de Pedagogía Fronteriza, también conocida como Pedagogía de límites, cuyo tema central es la crítica y la visión de la educación como una práctica política, cultural y social que debe diseñar espacios de aprendizaje ideales, para que se produzcan conocimientos nuevos.

En relación con lo anterior, Obando (2020) sintetiza el contenido educativo de la pedagogía fronteriza de la siguiente forma:

Conocimientos	Reconoce el conocimiento y las capacidades como sus principales contenidos educativos.
Contenidos necesarios para el alumno	Considera los conocimientos y los valores permiten una negociación de manera crítica en la sociedad.
Textos educativos	Giroux considera dentro de su propuesta educativa el considerar los textos mencionando que. (Martínez, 2006) “los textos son su principal insumo para el trabajo con los contenidos educativos ya expuestos, pero “los textos deben ser descentralizados y entendidos como construcciones históricas y sociales” (p. 3). Destacando en este sentido la posibilidad de que se descontextualicen los mismos dentro de sus intereses.
	Considera que los docentes deben manejar de manera efectiva la teoría mencionando al respecto. (Martínez, 2006) “deben tener un control teórico de las formas en que se construye la diferencia” (p.

Rol docente	4). Esto les permitirá trabajar contenidos de acuerdo a los diferentes fines educativos
	Los elementos de la pedagogía fronteriza sugieren que el maestro sea aquel “constituya en aquel que cruza fronteras para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento” (Martínez, 2006, p. 4). De tal manera que se problematicen también propuestas de la vida real.
Rol estudiante	Según los aportes de este autor el estudiante es la persona que rompe las fronteras; es la que entra y sale de los límites construidos.

Tabla. 1 Contenido educativo desde la pedagogía fronteriza

Así mismo, González (2006, p. 4) menciona que los alumnos deben concebirse como:

El que cruza fronteras, como gente que entra y sale de los límites construidos en torno a coordenadas de diferencia y poder. Para tal fin debe ser capaz de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, sea disperso y se resista a cierres permanentes. Las diferentes narraciones que los estudiantes de todos los grupos traen consigo a clases necesitan ser cuestionadas por sus ausencias lo mismo que por sus contradicciones, pero también entendidas como algo más que una simple mirada de historias diferentes. Tienen que ser reconocidas como forjadas en relaciones de oposición a las estructuras dominantes de poder.

Por otro lado, González (2006, p. 3) identifica que el papel que Giroux considera ideal para el docente:

Debe tener un control teórico de las formas en que se construye la diferencia, ya

que ésta puede adoptar diversas representaciones y prácticas que nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces de los grupos subordinados.

Este control teórico permitirá al docente trabajar los contenidos educativos de manera pertinente para el logro de los fines educativos ya esbozados, pero el logro efectivo de tales fines exige que el docente se constituya en aquel que cruza fronteras para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento.

Finalmente, si consideramos las practicas pedagógicas críticas desde la visión que nos comparte Henry Giroux, deduciremos con fundamentos que los profesores tienen una gran responsabilidad en el desarrollo de la pedagogía crítica, pero no siempre pueden ejercerla puesto que el objetivo final no es solo una nueva educación, sino una nueva sociedad y lamentablemente es el pensamiento crítico quien se encuentra en peligro de extinción.

2.2.2 Peter McLaren

Para McLaren la pedagogía crítica se inclina hacia la transformación y la producción del conocimiento. McLaren basa gran parte de su teoría en los trabajos de Marx por lo que su propuesta va desde una perspectiva revolucionaria, hasta una perspectiva que busca cuestionar la construcción social.

Cifuentes et al (2017, p. 7) mencionan que:

McLaren presenta su visión más radicalmente marxista, teóricamente elaborada y poéticamente articulada de una educación por la justicia social y el cambio que desarrolló desde que se convirtió en uno de los más destacados representantes de la pedagogía crítica en América del Norte, a mediados de los ochenta. McLaren hace grandes aportes para el desarrollo de la sociedad en el mundo contemporáneo de la educación, y en su reflexión en contra del capitalismo se centra en una filosofía

marxista humanista en medio de un estilo original. Vale citar un ejemplo en donde McLaren realiza un trabajo “en dos contextos distintos: por un lado, las áreas rurales del estado de Río de Janeiro, donde trabajó con maestros de escuelas de primarias y secundarias y por otro, un área metropolitana [...] en clases de maestrías” Por ello, el texto fundamental sobre pedagogía de McLaren se denomina: “La vida en las escuelas”.

Para McLaren, la educación debe cumplir algunas características imprescindibles: tiene que ser revolucionaria y crítica, los docentes y estudiantes deben ser agentes que busquen transformar su contexto social, comprometidos en sociedad y con su entorno.

Esta visión teórica, busca dejar ver el hecho de que las prácticas educativas y el desarrollo del conocimiento siempre se dan dentro de un contexto con condiciones sociales e históricas propias, acompañadas de la ideología y el poder según el contexto.

Cifuentes et al (2017, p. 9) comentan que:

En el ambiente educativo es necesario comprender el multiculturalismo, pues en realidad no se trata de que los docentes desarraiguen a los estudiantes de sus tradiciones culturales, políticas, religiosas, etc., sino que se trata de un intercambio de ideas más crítico y democrático, en donde la posición, las experiencias y las percepciones de cada uno de los involucrados se conviertan en el punto de partida para el diálogo y un texto de debate académico y de construcción de conocimiento y de la transformación social de cada sujeto. De este modo, McLaren se considera insigne entre los pedagogos de América por su planteamiento en relación con una educación liberadora del ser humano, como se evidencia en sus diversas obras, en donde se discute la injusticia social y que esta puede ser contrarrestada por la educación liberadora; en su lucha por los desamparados, los pobres y los oprimidos, la educación es la salida de la opresión en donde unos pocos se creen

superiores a los demás.

Partiendo desde la teoría de MacLaren, identificamos que el ejercicio docente, no solo se basa en reproducir y compartir, sino en desarrollar competencias específicas que nos permitan interpretar los sucesos que ocurren en el aula, en la cotidianidad de la vida estudiantil, dar respuesta a “la vida en las aulas” y poder tomar decisiones adecuadas que permitan generar y transformar el conocimiento propio y de nuestros estudiantes a cargo.

2.3 Aprendizaje Basado en Proyectos

El trabajo educativo es una actividad que siempre debe mantenerse en constante actualización y en constante búsqueda de enfoques que fomenten en los estudiantes aprendizajes significativos a través del trabajo estrecho entre alumnos, profesores y su vínculo con la comunidad.

El Aprendizaje basado en proyectos (ABP), es un método de aprendizaje a través del cual se busca que los alumnos solucionen determinadas problemáticas a partir de su colaboración activa en diversos proyectos. El estudiante se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje a través de un proyecto que debe desarrollar y en el que contará con el apoyo de su profesor; este último únicamente participa como mentor o guía.

De acuerdo con Sánchez (2013):

El aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás. El proyecto de aula busca aplicar los conocimientos adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el alumno

tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales.

Sánchez (2013) en su trabajo *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos*, comparte las diferencias existentes en los roles del profesor y de los alumnos en el ABP y los modelos de enseñanza tradicional. En el ABP los alumnos realizan actividades como: buscar la solución de problemas a través de cuestionamientos de su contexto, investigan para recabar información, diseñan planes de trabajo, debaten ideas, asignan responsabilidades y establecen conclusiones para la elaboración de un producto final tomando con esto las riendas de su aprendizaje, mientras que el profesor apoya desde una perspectiva de tutor garantizando la viabilidad y pertinencia de cada uno de los proyectos.

En el ABP el rol del docente es de mediador o tutor, puesto que debe encargarse de crear un ambiente de aprendizaje donde el intercambio e interacción entre los alumnos se favorezca. De esta forma, mientras el docente se mueve en su papel de orientador del aprendizaje, deberá promover en sus estudiantes autonomía y responsabilidad en su aprendizaje.

Por otro lado, el rol de alumno debe ser completamente participativo. Debe involucrarse en el proceso totalmente, estableciéndose metas de aprendizaje y construcción de conocimientos.

Aunado a lo anterior, Sánchez menciona lo que no es ABP destacando la importancia de tener claridad en este punto para poder así definirlo y aplicarlo de la mejor forma posible.

Sánchez (2013), citando a Larmer y Ross (2009) dice que:

El ABP no son aquellos proyectos en los que los estudiantes aprenden cosas que no están en el currículo (proyectos de enriquecimiento), independientemente de lo atractivos o motivadores que resulten para los alumnos...los proyectos deben ser el centro del currículo, no algo periférico...el ABP es el método a través del cual los alumnos pueden aprender los contenidos de una manera diferente a la

instrucción tradicional...un proyecto no es el *postre* sino el *plato principal*. No se trata de aquellas tareas que se hacen al final de la unidad para permitir a los alumnos pasar un buen rato. El ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás. No son un tema o concepto sino un conjunto de experiencias y tareas de aprendizaje, en torno a la resolución de una pregunta conductiva, un problema o un reto...el ABP no es sinónimo de aprender haciendo, o trabajar con las manos...su principal característica implica tareas que sean un reto intelectual, basados en la investigación, la lectura, la escritura, el debate y las presentaciones orales.

Los principales objetivos del ABP son formar personas capaces de explicar su contexto y desarrollar en los estudiantes la capacidad de investigación y búsqueda de información. El ABP tiene fundamentalmente 4 etapas:

1. Planteamiento del proyecto y plan de trabajo
2. Implementación
3. Presentación
4. Evaluación de resultados

En resumen, el ABP sitúa a los alumnos como los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su implementación se describe mediante 10 pasos en el siguiente proceso:

El aprendizaje basado en proyectos

El trabajo por proyectos sitúa a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje gracias a un planteamiento mucho más motivador en el que entran en juego el intercambio de ideas, la creatividad y la colaboración.



Ilustración 1. Pasos para aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos. Aula Planeta, 2015

2.3.1 Enfoque pedagógico de John Dewey

John Dewey fue un filósofo, psicólogo y pedagogo que transformó la escuela tradicional en una especie de laboratorio, esto debido a la ideología experimentalista con la que observó el ambiente escolar.

Dewey es considerado como uno de los representantes más ilustres de la filosofía experimental en la pedagogía, aun cuando textualmente no se reconoce como el mentor del aprendizaje basado en proyectos, sus visiones teóricas son las que dotan de fundamento dicho método, desde una pedagogía progresista basada en la experiencia, como lo manifiesta en su libro *Experiencia y Educación*: a partir de la experiencia, por la experiencia y para la experiencia.

Partiendo desde este enfoque pedagógico encontramos que el aprendizaje está basado en la experiencia como núcleo central de la formación, existe una formación de estudiantes activos mediante el aprendizaje que se da por medio de la resolución de problemas que despiertan

su interés.

Es decir, el niño asiste a la escuela a hacer cosas prácticas, por dicha razón el interés que manifiesta el niño por una actividad, sirve como fundamento principal para enseñar un tema de estudio y familiarizarse con los métodos empíricos de la solución de problemas.

Entre sus principales aportaciones a la educación podemos mencionar que sus ideas pedagógicas están íntimamente relacionadas con el pragmatismo; se debe aprender haciendo, resolviendo problemas concretos y personales, no escuchando ni memorizando.

En este sentido, Dewey (1960) propone que:

Cuando los maestros lleguen a observar a los alumnos con el propósito de permitir a cada uno el pleno desarrollo de sus facultades de pensar y de razonar y de usar los cuadros de lectura y aritmética como medios de ejercitar la capacidad de juzgar y de hacer del niño, su papel cambia también necesariamente; su papel ser activo en lugar de pasivo y el niño ser el que pregunte y experimente.

Aunque estas reflexiones fueron hechas a principios del siglo XX, siguen vigentes en pleno siglo XXI y marcan un punto de partida en el quehacer docente, ya que en la actualidad el nuevo plan de estudios 2022, puesto en marcha como programa piloto en San Luis, resalta un papel activo en los estudiantes quienes partirán desde sus propias experiencias resignificando así, el papel de la escuela y el rol docente.

2.3.2 Aprender a través de proyectos Philippe Perrenoud

La metodología de aprender a través de proyectos es una *oposición* a los modelos escolares basados en el *aprendizaje memorístico*, tal como lo deja ver Perrenoud (1999):

La metodología del proyecto ha sido primer asunto de algunas corrientes de pedagogía activa. El proyecto, al igual que la "escuela del trabajo", el "texto libre", la

"correspondencia" o la "clase cooperadora", se inscribe en una oposición a una escuela pública autoritaria, centrada en el aprendizaje memorístico y en el ejercicio.

Cuando hablamos sobre metodologías basada en proyectos, y principalmente dentro del contexto escolar, como lo propone Perrenoud (1999), podemos tomar como base algunos de los siguientes objetivos que fueron propuestos por el autor:

OBJETIVOS EN EL MARCO ESCOLAR		
1	Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.	Enfrenta "verdaderos" problemas que nos son ejercicios escolares.
2	Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.	Es movilizador para los alumnos porque los desafíos les importan.
3	Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o "motivación".	Lleva a tropezar con obstáculos inesperados y a descubrir nuevas facetas de la cultura.
4	Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a través de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.	Vivencias normales de un sujeto en desarrollo que tropieza con límites, pero que puede desplazarlos
5	Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.	Aprende de manera espontánea, por ensayo y error, quebrándose la cabeza, observando, discutiendo.
6	Permitir identificar logros y deficiencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.	Ofrece una magnífica oportunidad para la autoevaluación espontánea o solicitada.
7	Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.	Obliga a cooperar y, en consecuencia, a desarrollar competencias: saber escuchar, formular propuestas, negociar compromisos, tomar decisiones y cumplirlas.
	Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la	La escuela debe desarrollar la ciudadanía, la identidad, la solidaridad,

8	identidad personal y colectiva a través de una forma de empoderamiento, de toma de un poder de actor.	la autoestima, el espíritu crítico.
9	Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.	Permite al individuo manejarse con cautela en ciertas áreas y hacerse oír en un grupo e influir en las decisiones colectivas.
10	Formar para la concepción y la conducción de proyectos.	Aprende a gestionar proyectos o colaborar en otros, desde la gestión hasta la crítica y la construcción.

Tabla 2. Objetivos en el marco escolar desde una metodología de proyectos.

Desde luego, también trabajamos otras implicaciones más, por ejemplo, como parte de este proyecto y ligado a esta teoría, buscamos implicar a un grupo de sexto grado en una experiencia que resulte auténtica para ellos, fuerte en el sentido de la adquisición de competencias literarias y común atendiendo sus propias necesidades e intereses, para volver a dichas implicaciones de una manera reflexiva y analítica.

Del mismo modo los aprendizajes que están enfocados en una metodología basada en proyectos buscan estimular la práctica reflexiva y principalmente las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes que se encuentran en construcción o desarrollo, por ello consideramos relevante incluir a Philippe Perrenoud, en el marco teórico que sustenta este trabajo.

III. ENFOQUE METODOLÓGICO

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de su voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y la imaginación.

Jorge Luis Borges

En este capítulo incluimos los elementos que nos llevaron a iniciar con el desarrollo de la investigación, preguntas, objetivos, entre otros más, así como el enfoque metodológico y las técnicas o herramientas de implementación y análisis con los que fueron tratadas las evidencias que obtuvimos.

3.1 Datos generales

3.1.1 Preguntas de investigación

Para poder delimitar e interpretar adecuadamente la práctica pedagógica, el presente trabajo de investigación centrará su interés en conocer, describir e interpretar el proceso de lectura en los niños de sexto grado de la escuela Pedro Romero de Terreros poniendo especial atención en las secuencias didácticas, el tipo de textos literarios seleccionados, la actitud de los niños frente a la lectura y el nivel de competencia lectora y literaria que presentan así como los logros alcanzados en estos rubros. Las respuestas a estos objetivos estarán guiadas por las siguientes preguntas de investigación.

- ¿Cuáles son las competencias lectoras del niño de sexto grado?
- ¿Cuál es el método de enseñanza-aprendizaje para sexto grado de educación primaria que se emplea durante la lectura?
- ¿Cuáles son los objetivos de formación de lectores?
- ¿Cómo generar estrategias didácticas que estimulen el acercamiento a la lectura desde un trabajo colaborativo, crítico, social y creativo?

- ¿Cómo podría favorecer el ABP y los clásicos literarios a la transición de la competencia lectora a la competencia literaria?

3.1.2 Objetivos

De acuerdo con Hernández (2003, como se citó en Bisquerra 2004, p. 95) los objetivos de la investigación son un aspecto que considerar en el planteamiento del problema, junto con las preguntas de investigación. Los objetivos de la investigación tienen la finalidad de señalar lo que se pretende y a lo que se aspira llegar en la investigación.

Objetivo general

Plantear una propuesta de intervención educativa que promueva el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos al mismo tiempo que se promueve un trabajo colaborativo y de aprendizaje, donde el alumno sea el protagonista de esta dinámica.

Objetivos específicos

- Describir las características y objetivos que el plan de estudios tiene respecto a la competencia lectora y formación de lectores de los alumnos de sexto grado.
- Diseñar, planificar y evaluar una propuesta de intervención a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para fomentar el desarrollo de la competencia literaria en alumnos de sexto grado a través de la lectura de clásicos literarios.

3.1.3 Identificación del problema general

Dentro de la práctica pedagógica el papel del profesor es primordial, ya que de su labor dependerá en muchos sentidos que se puedan crear o no ambientes ideales para aprender. De ahí proviene la importancia de observar, describir, evaluar y retroalimentar la labor del profesor.

Sin embargo, el proceso de enseñanza aprendizaje no es algo que vaya del profesor a los alumnos y así concluya, sino es más bien un proceso de retroalimentación e intercambio constante e interdependiente. La actitud con la que los alumnos aprenden impacta en las formas del aprendizaje y las competencias que ellos desarrollen en determinado tema.

En los temas relacionados con la formación lectora, la antipatía y el aburrimiento son dos de los muchos obstáculos a vencer, en planes de estudio pasados y actuales, las secuencias didácticas estaban orientadas al plano dogmático de la lectura; rapidez ¿cuántas palabras lee un alumno por minuto? y no a la comprensión de lo que se lee o a la búsqueda de formar lectores.

Esto de forma innegable ha repercutido en lo que el alumno concibe como lectura y ha provocado en los alumnos un rechazo inminente por considerar la lectura como una actividad aburrida, que, además, carece de importancia.

Derivado de lo anterior, identificamos dos de los diversos y múltiples problemas relacionados con la lectura, el primero radica en “la implementación inadecuada de una metodología de enseñanza que busca el desarrollo de la competencia literaria en alumnos de sexto grado”, y el segundo en “la falta de interés, o el desconocimiento de clásicos literarios que pueden atrapar a los lectores de educación primaria por medio del ABP, mismos que pueden ser ingeniosos y favorables para desarrollar el hábito y gusto por la lectura”; estas son las problemáticas a las que se pretende brindar una posible solución, con la elaboración de una propuesta de intervención que se incluye en el capítulo VI de este trabajo recepcional.

3.1.4 Justificación de la investigación

El interés de realizar este proyecto recae en que, dentro del panorama educativo, el desarrollo de las competencias de lectura se favorece no sólo durante los años en los que el estudiante aprende a leer, sino trasciende de manera absoluta a los niveles educativos

posteriores.

Sin embargo, considero que no debe quedar sólo en la competencia lectora, sino avanzar hacia la formación de lectores competentes (competencia literaria) que es cuando el lector va más allá de comprender un texto, se apropia de él de acuerdo con un uso e intencionalidad específica, respondiendo a un objetivo de comunicación concreto.

Fillola (2010) citando a J. Culler (1978: 185) dice que: “La lectura no es una actividad inocente. Está cargada de artificio y negarse a estudiar nuestros propios modos de leer es pasar por alto una fuente principal de información sobre la actividad literaria”.

Por esta razón es que investigar sobre las habilidades lectoras y competencias literarias de los estudiantes en educación básica y crear propuestas con estrategias que las impulsen, es un aporte relevante e indispensable, que busca contribuir a las mejoras de esta importante área de formación académica. Es importante resaltar que investigar para conocer es sólo la primera parte, lo que se busca por medio de este trabajo, es investigar para impactar y ser ejecutores de cambio.

Como hemos mencionado, la autoridad educativa es la única entidad facultada para definir lo que se enseña y como se enseña, dictando estas pautas a través del currículo escolar. Señala los contenidos temáticos y propone las técnicas de enseñanza-aprendizaje que pueden seguirse, las secuencias didácticas, diseña los materiales didácticos y las normas de evaluación.

Sin embargo, al considerarse que con este currículo y sus implicaciones aprendan todos los alumnos del país se caen en generalizaciones y es aquí donde la labor del educador y su conocimiento sobre su grupo saldrá a flote, pues será capaz de tomar las decisiones necesarias para mejorar el aprendizaje en los niños, crear ambientes que faciliten el aprendizaje o situaciones con las que el grupo se identifique y se conviertan en aprendizajes

significativos y durante este proceso, el autoconocimiento y la autocrítica son lo que permitirá al profesor innovar en su práctica educativa generando cambios desde diversas propuestas y alternativas de estrategias didácticas, materiales didácticos encaminadas a enseñar a los niños a través de la funcionalidad, la creatividad y el aprendizaje crítico.

En este sentido, Munguía (2015) menciona que:

Es evidente que existe un serio y grave problema educativo en el país, en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua materna, en general...en los últimos 50 años se han realizado intentos de mejorar el desarrollo de habilidades en los jóvenes, sin ningún éxito significativo, en parte debido a que sólo se han introducido cursos remediales, talleres improvisados y de lectura...no se pueden desarrollar habilidades sin sustento teórico. Es indispensable y urgente repensar y modificar la manera de enseñar español como lengua materna. (p. 6)

Considerando esta necesidad: la formación de lectores y desarrollo de competencias literarias se debe buscar dotar a los estudiantes de destrezas y estrategias lectoras, así como complementar el conocimiento de los estudiantes mediante el uso de textos auténticos.

Finalmente, partimos de lo importante que es conocer la práctica pedagógica y los recursos que el docente diseña para lograr mejores resultados e intuimos que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es uno de ellos, pues logra un aporte significativo, ya que los alumnos no identificarán la lectura como una actividad en la que verán palabras plasmadas en una hoja y sabrán leerlas, sino como todo un proceso que incluye estrategias cimentadas en la acción y la experiencia, permitiendo así que logren adquirir aprendizajes significativos y valiosos en tiempos actuales pero desde la pragmalingüística, es decir desde la influencia de su propio contexto.

3.2 Metodología cualitativa

Hacer investigación educativa, de acuerdo con Bisquerra (2004, p. 37) “significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación”.

Investigar en educación implica un proceso con 3 características esenciales: desarrollar conocimiento científico sobre educación que permita conocer y mejorar la práctica educativa, organizar sistemáticamente el conocimiento obtenido y fundamentarla en una metodología de investigación.

Por esta razón, retomamos a Osorio (2014, p. 191) quien menciona que:

Los métodos cualitativos se corresponden con la tradición filosófica hermenéutica surgida a mediados del siglo XX, que distingue entre una ciencia para los fenómenos naturales y otra para el conocimiento de lo humano, la que habrá de ser interpretativa e interesarse por la comprensión y búsqueda del fin último de la conducta humana (teleológico) y el sentido que los sujetos le dan a su actuar.

De acuerdo con lo anterior, la metodología cualitativa se encarga de aspectos sociales y humanos siendo parte de ellos con la intención de que puedan comprenderse e interpretarse y el investigador pueda elegir una estrategia metodológica adecuada.

Para este trabajo se eligió la investigación de tipo cualitativa a partir del enfoque de investigación acción participativa (IAP), por considerarse una metodología que permite extender el conocimiento sobre un tema determinado, pero, por otro lado, permite construir respuestas puntuales a problemáticas aportando alternativas de cambio.

Desde esta metodología es posible caracterizar al sujeto a través de su intención, sus propósitos, su papel en la sociedad, sus logros, y la forma en la que participa en la

problemática que se busca cambiar.

De esta forma, la IAP tiene como objetivo primordial la transformación en la sociedad a través de un proceso de construcción del conocimiento involucrando la teoría y la praxis promoviendo la participación de los miembros en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas, siendo los principales generadores de cambio.

De acuerdo con Balcázar (2003, p. 62) hay tres actividades centrales en la IAP.

- En primer lugar, la investigación refiriéndose al papel activo de los participantes al documentar sus experiencias.
- En segundo lugar, la educación. Los participantes aprenden a desarrollar una conciencia crítica que les permitirá identificar las causas de la problemática que se revisa.
- Finalmente, la acción. Los participantes encuentran soluciones a sus problemas a través de sus propios recursos o en solidaridad con otros.

Para Elliot (2000, p. 5) la investigación acción en la escuela, analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que los profesores experimentan y no con los problemas teóricos, siendo su propósito principal la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema desde una postura exploratoria sin imposición de ningún tipo de resultado.

Cuando se busca explicar desde la IAP, qué sucede sobre determinado hecho, es vital establecer el punto de vista de quiénes interactúan, cómo lo hacen, qué ocurre en relación con las condiciones de los sujetos y su interacción.

De acuerdo con Colmenares (2012, p. 105):

La investigación-acción participativa o investigación-acción es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas podemos señalar la manera como se aborda el

objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan. En cuanto al acercamiento al objeto de estudio, se parte de un diagnóstico inicial, de la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambiar.

De acuerdo con lo anterior, los principales objetivos de la IAP serán mejorar y transformar la práctica social educativa, inicialmente comprendiéndola de mejor forma a través de un acercamiento a lo que sucede, y no a lo que hipotéticamente tendría que suceder o debería suceder, no de forma empírica, sino uniendo el cambio con el conocimiento.

Los participantes; investigador y sujetos, se convierten en participantes activos que incentivan la reflexión crítica ante la problemática que se revisa propiciando así la participación social generando también un trabajo colectivo que nutre y enriquece la investigación de la mano con el planteamiento del problema y los objetivos principales buscando aplicar métodos e instrumentos de investigación que permitan integrar los resultados, brinden información y promuevan interrogantes para la mejora y cambio.

Colmenares (2012, p. 110) dice con relación a la metodología de IAP que:

En cuanto a los procedimientos, se comparten discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres, mesas de discusión, entre otros. De lo expresado en las líneas anteriores se puede concluir que la investigación - acción participativa presenta características bien particulares que la distinguen de otros enfoques metodológicos y que la hacen más viable para transformar realidades sociales. Según Pring (citado por Antonio Latorre, 2007, p. 28), son cuatro las características que presenta esta metodología, a saber: cíclica, recursiva, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, ya que

los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo.

El enfoque metodológico de la IAP se encuentra dirigido al campo de la educación y la comunicación porque en la educación primaria, la comunicación es una herramienta que no sólo proporciona a los alumnos conocimientos académicos, sino la oportunidad de integrarse desde el punto de vista cultural y social y que, desde la socialización y la interacción se pueda acceder a un aprendizaje activo y razonado que incentive a profesores y alumnos a confrontar y proponer ideas durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el proceso de adquisición de las competencias lectoras, la IAP debido a su carácter reflexivo, crítico y de aportación constante, es una metodología de investigación no sólo viable, sino recomendable para generar transformaciones con la finalidad de mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje contribuyendo al desarrollo de diversas mejoras de un área tan importante como el desarrollo de competencias lectoras.

Desde el trabajo colaborativo, la IAP permitirá practicas educativas que integren la experiencia del profesor, los estudiantes y el investigador formando nuevas interacciones dejando de lado la individualidad de cada uno de ellos encaminándose cada vez más a la integración y participación de todos en los problemas a los que se enfrentan.

Esta experiencia compartida también nos permitirá crear diversos esfuerzos, que deriven en la creación de técnicas e instrumentos de investigación como un enlace de intercambio y retroalimentación constante.

3.3 Herramientas de diagnóstico, análisis e intervención

Todo proyecto de investigación educativa requiere la identificación de un problema en un contexto determinado para poder diseñar la forma en la que se buscará aproximarse a él, como se recolectará la información y que se hará con ella. Este paso resulta sumamente importante, ya que su pertinencia ayudará a realizar el diagnóstico y posteriormente, permitirá crear una propuesta de mejora.

El objetivo de las herramientas de diagnóstico de este proyecto es identificar las estrategias didácticas a favor de la competencia lectora y la competencia literaria en alumnos de sexto grado mediante: observar la interacción en el aula, la participación, el trabajo de clase, las secuencias didácticas, lecturas y materiales didácticos obteniendo así evidencias que puedan orientar el presente proyecto.

Para poder acercarse a la comunidad escolar y conocerla se realizará trabajo de campo a través de diferentes instrumentos de orden cualitativo: entrevistas, encuestas, observación y cuestionarios mismos que permitirán conocer e identificar las competencias lectoras y literarias de los alumnos de sexto grado.

Las diversas herramientas que se utilizaron permitieron recolectar información a través de la observación de los alumnos, la forma en que se desenvuelven en el aula, las estrategias didácticas que se aplican y los materiales que se utilizan. A continuación, se enlistan las herramientas utilizadas, así como los propósitos de cada una de ellas, el tiempo, lugar asignado y personas implicadas.

3.3.1 La observación

De acuerdo con Bisquerra (2004, p.333):

La planificación en la observación tiene un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integra en una situación natural con interrogantes

generales sin marcar una dirección o trayectoria determinada, la cual va acotando a medida que se genera. Del Rincón et al. (1995:269) señalan una serie de cuestiones a tener en cuenta:

1. ¿Qué investigar? Definición del problema
2. ¿Cómo observar? Modalidad de observación
3. ¿Dónde observar? Escenario
4. ¿Qué observar? Enfoque y alcance
5. ¿Cuándo observar? Temporización
6. ¿Cómo registrar? Técnicas de registro
7. ¿Cómo analizar? Técnicas de análisis

Para esta investigación se optó por la observación como primera herramienta. Se realizó durante una clase de español en la que se realizaban lecturas de los libros de texto con la finalidad de completar un cuestionario. La observación fue centrada en el grupo, las secuencias didácticas y el docente. Para la observación se diseñó un guion de observación (Anexo 2) con las siguientes consideraciones:

- Desarrollo de la clase: Se realizó durante una clase de español en la que se trabajaría la lección: *Práctica social del lenguaje 9: Escribir cartas de opinión para su publicación*. Para el diseño del guion de observación se consideraron aspectos relevantes que permitieran explorar la práctica pedagógica y a todos los que la integran (alumnos, profesora, espacio, secuencias didácticas y materiales).
- Analizar la información e interpretar los datos obtenidos dentro del contexto específico interpretando así los procedimientos y el ambiente que existe en el aula.

A través de la herramienta de la observación directa (Anexo 2), se llevó a cabo la

recopilación de información relevante sobre la práctica educativa.

3.3.2 Cuestionario

El cuestionario es un procedimiento de las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Esta herramienta permite usarlo como una herramienta de investigación y como instrumento de evaluación de los sujetos que forman parte de la investigación. A través de esta herramienta se tiene acceso a determinada información solicitada a los mismos sujetos, con la particularidad de que al no estar cara a cara como en la entrevista, permite que las respuestas sean más sinceras sin la carga de evaluación que pueden tener otros instrumentos. Una ventaja más por la que se optó por esta herramienta en la presente investigación es la capacidad de obtener los puntos de vista de todo el grupo, en un mismo periodo de tiempo mismo tiempo, por lo que las respuestas fueron personales.

De acuerdo con García (2003):

Los datos que se pueden obtener con un cuestionario pertenecen a tres categorías:

1ª **Hechos** (datos actuales) relativos: a) al dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado: por ejemplo, edad, nivel educativo. b) al dominio del ambiente que le rodea: por ejemplo, vivienda, relaciones familiares, de vecindad, de trabajo, etc.; c) al dominio de su comportamiento (reconocido o aparente).

2ª. **Opiniones**, a las cuales se suman los niveles de información, de expectación, etc., todo lo que uno podría llamar datos subjetivos.

3ª. **Actitudes y motivaciones** y sentimientos, todo lo que empuja a la acción, al comportamiento, y está a la base de las opiniones.

4ª. **Cogniciones**, es decir índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario. Revela el grado de confianza a conceder a las

opiniones sobre juicios subjetivos.

El diseño del cuestionario empleado en la presente investigación busca conocer los hábitos de lectura en los alumnos de este grupo, así como su percepción sobre esta actividad y sus gustos. Esto con la finalidad de obtener información sobre sus gustos literarios y materiales más pertinentes.

3.3.3 Focus Group

Esta técnica cualitativa es una entrevista que se realiza a todo el grupo de forma simultánea y permite recopilar información relevante sobre el problema de investigación. El carácter colectivo de esta herramienta permite que en el grupo se genere discusión y permite obtener información compartida por las personas participantes del grupo.

De acuerdo con Bisquerra (2004, p. 343):

Los grupos de discusión consisten en una técnica cualitativa que capacita al investigador para alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad. La intención de los grupos focales es promover la autoapertura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones... Este discurso se produce a través de discursos individuales que *chocan* y se escuchan, y a su vez son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada. En esta situación discursiva los puntos de vista y las percepciones se desarrollan en su interacción con otras personas, e incluso pueden cambiar por medio de sus comentarios. De esta manera, los grupos de discusión descubren al investigador más información sobre como dicho cambio ocurrió y la naturaleza de los factores influyentes.

Considerando lo anterior, se consideró esta herramienta como adecuada ya que sitúa a los participantes en una situación natural y proporcionará información del colectivo

observado ya que se puede encontrar información sobre sus percepciones, sentimientos y actitudes frente al objeto de la discusión.

El diseño del guion del *focus group*, contempla conocer los hábitos de lectura o preferencias de lectura de los niños de sexto grado de la escuela primaria Pedro Romero de Terreros, así como su percepción acerca de leer y pretende dejar fuera las lecturas que son de carácter puramente escolar (Ver Anexo 3).

IV. MARCO CONTEXTUAL ESCOLAR

*Aprender a leer es como encender una llama;
cada silaba deletreada es una chispa.*

Victor Hugo

Parte fundamental en esta investigación, es conocer el espacio en donde están inmersos nuestros sujetos de estudio y su cotidianidad.

Reconociendo que uno de los datos relevantes en toda investigación, es sin duda el contexto de los sujetos de estudio, considerando de suma importancia realizar esta descripción contextual de la población involucrada, ya que dentro de esta investigación; son los que diariamente se encuentran interactuando en el aula con el problema identificado.

Además, observar la realidad es lo que permite detectar aquellas situaciones susceptibles a cambios o mejoras como parte de un análisis objetivo y reflexivo de las problemáticas existentes.

Debido a esta relevancia, dentro de este capítulo describimos el contexto social, histórico y geográfico de la Escuela Pedro Romero De Terreros. Pues al desarrollar este marco estamos procediendo a acotar el proyecto dentro de un marco temporal y evitar caer en subjetividades.

4.1 Una mirada a la Escuela Pedro Romero De Terreros

Los instrumentos de diagnóstico y análisis empleados en el presente trabajo recepcional fueron aplicados en la Escuela Primaria Pedro Romero de Terreros.

La escuela se encuentra ubicada al oriente de la Ciudad de México, en una de las colonias consideradas focos rojos de la capital del país. Ubicada en la Calle 4 núm. 200, Agrícola Pantitlán, con Clave del Centro de Trabajo 09DPR1048O.

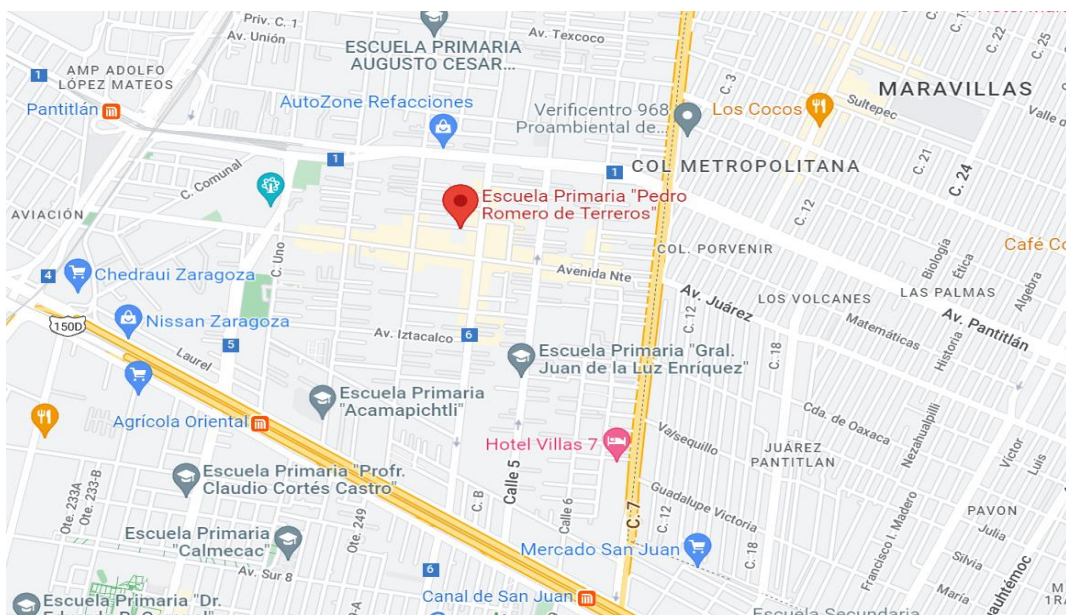


Ilustración 2. Ubicación Escuela Primaria Pedro Romero de Terreros, Google Maps, 2022

La escuela es de Jornada Ampliada, por lo que opera con un solo turno de 8:00 a 14:30 hrs. Esta escuela es de carácter público y atiende aproximadamente una población de 474 niños con un cuerpo docente de 18 profesores de grupo, tres profesores de educación física, dos profesoras de apoyo, tres profesores de inglés, y tres personas de apoyo en dirección. Esta escuela representa una gran tradición en esta colonia, pues es considerada como la más antigua, con más de 80 años de servicio.

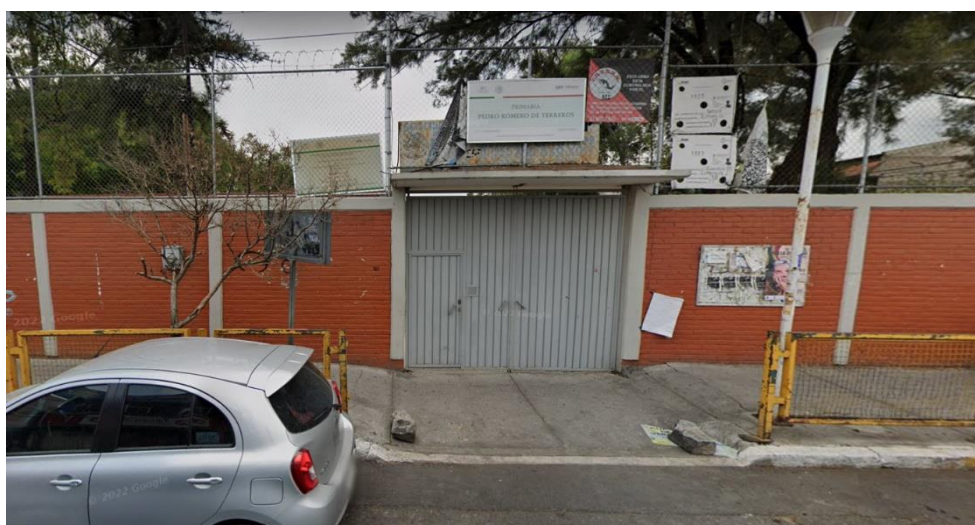


Ilustración 3 Entrada principal Escuela Primaria Pedro Romero de Terreros

La comunidad estudiantil está organizada en 3 grupos por grado, A, B y C. El promedio de niños por grupo es de 27 alumnos. La mayoría de la población estudiantil son niñas, en un 52%, contra un 48% de niños. El grupo 6 B, que es identificado como nuestro sujeto de estudio, está compuesto por 25 alumnos, 13 niñas y 12 niños.

La escuela tiene planta baja y piso 1. Cuenta con 20 aulas, un salón de usos múltiples, una bodega, un espacio asignado para la dirección y área de control escolar, así como un salón de cómputo. Desafortunadamente no cuenta con algún espacio que funcione como biblioteca.

El nivel socioeconómico de la población de este plantel está integrado por D, D+ y C (personas con nivel de vida ligeramente por debajo del nivel medio a personas con ingresos o nivel de vida medio) ya que la mayoría de los alumnos son de diferentes puntos de la colonia. Frente a la escuela, se encuentra ubicado el mercado al que asisten habitantes de la localidad para realizar sus compras diarias, así como algunos negocios de papelería y comida que sobreviven gracias a la afluencia derivada de la institución educativa. La librería más cercana se ubica a 2.4 kilómetros de la escuela, es un Sanborns y se menciona esto ya que en su mayoría cuentan con revistas, libros considerados de moda y una oferta de títulos limitada.

De acuerdo con los comentarios de los oriundo y algunos wikicitities, la colonia Agrícola Pantitlán en donde está inmersa la escuela, era llamada como “la colonia de los espejos”, derivado de las grandes inundaciones en las épocas de lluvia, a pesar de que los vecinos hacían elevaciones de tierra para caminar sobre ellos, y poder así deslizarse entre calles para llegar a sus trabajos, escuelas o centros de salud, de manera que sus imágenes se reflejaban en el agua.

Otra referencia con la que fue conocida dicha colonia fue “sal si puedes”, algunos habitantes de la Ciudad de México, prejuiciosamente asociaban este nombre con la violencia al ser una colonia con cierto grado de marginación; sin embargo, sus pobladores refieren que este

nombre fue asignado debido a que cuando llovía, las calles se volvían lodosas, a tal grado que las llantas de los vehículos se quedaban atascadas y únicamente salías si podías mover tus llantas o incluso calzado si ibas caminando.

Hoy en día sus calles se encuentran pavimentadas y el acceso gracias a los medios de transporte y servicios públicos es mucho más fácil, sin embargo, sigue siendo una colonia marginada y por esa razón, lo describimos al inicio de este apartado como una zona en foco rojo de la capital de nuestro país.

4.1.1 Estrategias de enseñanza-aprendizaje y secuencias didácticas

Durante la educación primaria debe trabajarse y potencializarse las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños. Para poder cumplir este cometido la literatura puede ser una herramienta muy valiosa y útil ya que enciende varios procesos cognitivos en los estudiantes que intervendrán a favor del desarrollo de nuevas habilidades. La competencia literaria en los alumnos de sexto grado les permitirá desarrollar capacidades de comunicación, investigación, comprensión lectora, bagaje cultural y ampliación del vocabulario.

Las docentes de la escuela Pedro Romero de Terrenos, basan la planeación de sus secuencias didácticas en el plan 2017 para los grados de primero a cuarto, en el plan 2011 para quinto grado y en sexto grado que es el grado con el que trabajamos para fines de este proyecto, basan la elaboración de sus planeaciones en el plan 2011 y específicamente para matemáticas y español en el plan 2017 de Aprendizajes Clave.

Dentro de los Aprendizajes Clave (SEP, 2016, 163) uno de los propósitos generales de Lengua Materna. Español que se mencionan es “Conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales”.

Por otra parte, dentro de la descripción de los diseñadores curriculares (SEP, 2016, p. 173) en el apartado de literatura enlista:

- ✓ Lectura de narraciones de diversos subgéneros
- ✓ Escritura y recreación de narraciones
- ✓ Lectura y escucha de poemas y canciones
- ✓ Creaciones y juegos con el lenguaje poético
- ✓ Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales

Además, menciona cuáles serán las características de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y secuencias didácticas para literatura:

Las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura contribuyen a que los alumnos comprendan la intención creativa del lenguaje, amplíen sus horizontes culturales y aprendan a valorar diversos modos de comprender el mundo y de expresarlo... se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios, pues mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social y compartida, y pueden aprender a valorar distintas creencias y formas de expresión... Las prácticas sociales de lenguaje asociadas con la producción de textos literarios...Se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje; por eso la producción textual es más libre y las expectativas más flexibles en relación con los textos. En el ámbito de la “Literatura”, la escritura de textos inspirados en los ya leídos contribuye a entender su estructura y la expresión lingüística. Igualmente, las prácticas vinculadas con la lectura y escritura de canciones y poemas tienen una finalidad predominantemente lúdica... En cambio, la lectura de poemas en torno a un tema puede contribuir entender y apreciar las muy variadas maneras de referirse a las mismas cosas.

Una vez analizados los objetivos de las Estrategias de enseñanza-aprendizaje y secuencias

didácticas del plan de estudios oficial para el desarrollo de la comprensión lectora, me atrevo a señalar que visto en papel suenan pertinentes, sin embargo, considero que no son suficientes para pasar de la competencia lectora a la competencia literaria, en este sentido Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017) hacen una distinción entre competencia lectora y competencia literaria de la siguiente forma:

La competencia literaria se entiende como un componente de la competencia comunicativa que incluye la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar la imaginación, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios, tanto en forma oral como escrita.

Estableciendo esta distinción, me parece que las propuestas que aparecen en los Aprendizajes Clave que retoman las docentes para elaborar su planeación, no profundizan en que el niño aprenda a disfrutar de los libros y estos se conviertan en un pase que les permita desarrollar habilidades en diversas áreas, sino que recaemos en lo contrario a los postulados ya citados por McLaren y Perrenoud, es decir adoptan la postura de acumular conceptos, distinguir diversos tipos de texto a través de una explicación monográfica y de la estructura ya establecida de ciertos textos.

Creo firmemente que trabajar en que los niños desarrollen competencias literarias impacta de muchas formas positivas su formación trascendiendo la educación primaria. Esto no significa que, si un estudiante disfruta la lectura, obligatoriamente tendría que dedicarse a las letras; significa que un buen libro de ciencia ficción permitirá al niño desarrollar su creatividad y cuestionarse si lo que ahí lee, puede ser el vínculo entre él y su pasión por las ciencias, por ejemplo, o una gran argumentación ante un juicio legal.

Durante la observación nos percatamos de que a lo largo de la clase se leyeron textos demasiado breves incluidos en las actividades del libro y algunos de ellos no aparecen

plasmados en la planeación. No sé propuso a los estudiantes una lectura diversa que complemente el tema de la clase y considere sus gustos.

La actividad fue realizada en grupo con la única finalidad de que se completaran los espacios de respuesta en la lección del libro. Y durante el focus group la mayoría de los alumnos respondió no estar leyendo nada actualmente. Tampoco pudimos apreciar que exista una adecuación curricular o ajustes razonables que son establecidos como uno de los principales elementos en las planeaciones, que marcan las orientaciones pedagógicas de la SEP para las escuelas oficiales, sean públicas o privadas.

Ahora bien, esto no quiere decir que no existan dentro del quehacer docente o que no se implementen en la escuela, pues para fines de este proyecto únicamente seleccionamos algunas planeaciones de español (ver Anexo 7) y es con base en ellas, y a lo citado en los planes vigentes de educación, en los que basamos nuestra argumentación.

De no existir en ninguna planeación, pudiera ser considerado este importante elemento en las planeaciones, como un área de oportunidad a trabajar en los Consejos Técnicos Escolares de la institución educativa, pero en colegiado y no de manera individual.

4.1.2 Los alumnos de sexto grado y su competencia literaria

La literatura como un proceso artístico permite al lector evocar sentimientos, recordar momentos o relacionar lo que está leyendo con alguna sensación personal. Gracias a esto, la competencia literaria dentro del aula permite que el alumno adquiera o mejore sus propias funciones comunicativas. Si es atrapado por lo que lee, el niño continuará su lectura y sumará a su léxico palabras tal vez de otra época, obtendrá alguna referencia de un lugar que no ha visitado o buscará más información sobre ese tema que consiguió atraparlo.

Sin embargo, como ya se ha mencionado, lo que pasa dentro del aula no es una actividad

individual sino una actividad de intercambio constante entre el profesor y sus alumnos. Un guía literario que acompañe a sus alumnos y sea capaz de mostrarles los beneficios de la literatura sería por demás ideal.

De acuerdo con el plan de estudios vigentes que utilizan en la escuela Pedro Romero; Aprendizajes Clave (SEP, 2016, p. 2005), las competencias que los alumnos de sexto grado deben tener son:

- Explica las acciones y la forma de ser de los personajes de un cuento o una novela con base en sus características sociales, intenciones y relaciones con otros personajes.
- Hace inferencias sobre las motivaciones implícitas de los personajes y sus perspectivas.
- Reconoce las funciones narrativas de los personajes principales: protagonista, oponente, aliado, ser amado.
- Describe algunos aspectos de la sociedad que se muestra en la historia (grupos, normas, formas de relación) para explicar las acciones de los personajes.
- Describe los espacios en que se desarrolla la historia y comienza a reconocer ambientes sociales y psicológicos (sentimientos, actitudes, ideas) asociados a ellos.
- Establece relaciones temporales de secuencia, simultaneidad y duración entre acontecimientos; distingue entre datos temporales explícitos e implícitos.
- Reconstruye la trama principal y reconoce las tramas subordinadas o paralelas.
- Distingue entre el discurso del narrador y los diálogos de los

personajes.

Como se puede apreciar, las competencias esperadas en los alumnos de sexto grado para la lectura no contemplan dentro de sus ámbitos a la competencia literaria. Únicamente busca que identifiquen personajes y diálogos. Que puedan distinguir escenarios, secuencias y tramas, así como las funciones narrativas.

Sin embargo, no sé integra del todo aquellos aspectos que nos permitirán pasar de personas que saben leer, a formar lectores con análisis y crítica propia.

Referente a los materiales didácticos y textos literarios que se utilizan en el aula de sexto grado encontramos los siguientes libros:



Ilustración 4. Libro de texto Español sexto grado, CONALITEG, 2022.

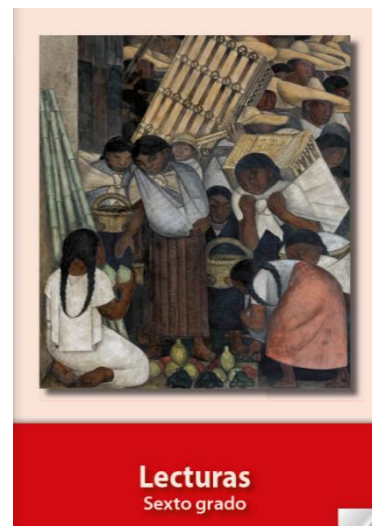


Ilustración 5. Libro Lecturas, Sexto grado. CONALITEG, 2022

V. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

*Leer no es matar el tiempo, sino fecundarlo.
Herminia Brumana*

Como se mencionaba anteriormente, las habilidades lectoras y lo que concierne a la lectura, son algunas de las principales preocupaciones dentro la praxis educativa actual. Constantemente se habla de múltiples estrategias y programas de formación y promoción de lectura que permita desarrollar estas competencias en los alumnos desde los niveles de educación básica, sin embargo, los resultados obtenidos no son los esperados.

A los alumnos de este grado escolar se les aplicó una encuesta en la que se incluyen dos preguntas concretas: ¿te gusta leer? Y ¿estás leyendo algo en este momento? A la primera pregunta, más del 60% respondió que sí, sin embargo, sólo 8 alumnos de este grupo estaban realizando una lectura extraescolar en ese momento (Ver anexo 3).

Otro aspecto importante que nos permite descubrir esta encuesta es la importancia del estímulo familiar acercando la lectura a los niños. Los niños que se encuentran actualmente leyendo algo son aquellos a los que sus padres e incluso tíos les obsequiaron un libro o les permitieron asistir a Ferias de Libros para que eligieran algún título.

Considerando algunos de los resultados de la encuesta realizada con el grupo, puedo notar que parte fundamental del rezago en materia de formación de lectores tiene que ver con el acercamiento de diversos títulos a los alumnos, así como incorporar actividades que integren la lectura como un proceso cognitivo con una finalidad concreta, y no sólo como parte de un ejercicio en el que se realiza la lectura para poder responder preguntas y concluye, es decir, no tiene una trascendencia ni en la formación de nuevos aprendizajes, mucho menos despertando la curiosidad del niño para buscar acercarse a lecturas similares. Por otro lado,

no se integran lecturas que sean adicionales a las que se proponen en el libro, por lo que claramente no se permite la diversidad de temas, tipos de texto y desde luego, complejidad, para que, de esta forma, el alumno pueda abordar la lectura como un proceso continuo de mejora constante.

5.1 Deficiencias literarias en los alumnos de sexto grado

Dentro de los organizadores curriculares del campo de formación: Lenguaje y comunicación para sexto grado se habla de dos tipos: los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje. Estas últimas se organizan en concordancia al análisis de las finalidades del contexto social. Para la educación primaria, se han establecido tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación Social, puesto que la oralidad únicamente aparece en preescolar debido a que los alumnos están aprendiendo a hablar y escribir.

Dentro de las prácticas sociales del lenguaje que se vinculan a la literatura se busca que el alumno comprenda “la intención creativa del lenguaje, amplíen sus horizontes culturales y aprendan a valorar diversos modos de comprender el mundo y expresarlos” (p.176), todo esto a través de la lectura compartida de textos literarios buscando la comparación y discusión de las diferentes interpretaciones en el grupo y que los alumnos adquieran la capacidad de pasar de la comprensión personal e interiorizada del texto a un significado social del mismo. Sin embargo, durante la observación de la clase (Ver Anexo 2) la actividad de lectura se basó en que los alumnos leyeran por turnos la lectura, se respondieran las preguntas que vienen en el libro y se concluyó la actividad. Es decir, no hubo un proceso creativo ni la ocasión para que el alumno pudiera interiorizar el texto y pudiera adquirir para él un significado que le permita aplicarlo a su contexto.

En el plan de estudios vigente se contempla también, que el alumno tenga acceso a diversos tipos de textos, esto con la intención de que esta diversidad le permita desarrollar pensamientos y aprendizajes creativos e imaginativos, así como mejorar su expresión

lingüística. Sin embargo, los alumnos de este grupo sólo trabajan con el libro de texto de lecturas y las lecturas breves del libro de español. Como parte de sus actividades escolares, no se incluyen lecturas adicionales, no hay una biblioteca dentro del salón o una biblioteca escolar que puedan consultar. Es decir, los alumnos no tienen acceso a diversidad de textos, tal y como se propone en el plan de estudios.

Retomando estos objetivos y particularidades marcados en el plan de estudios vigente y sin perderlos de vista, se desarrollaron instrumentos para conocer la competencia literaria de los alumnos de sexto grado que citamos anteriormente.



Ilustración 6. Aplicación de instrumentos para conocer competencias literarias

Utilizamos la lectura de un fragmento de una adaptación de Frankenstein de Mary Shelley (ver Anexo 5), se solicitó al grupo que respondiera un pequeño cuestionario (ver Anexo 6), donde se hacían preguntas de comprensión de lectura con la intención de retomar un análisis y discusión grupales, como se propone en el plan de estudios. A los alumnos se les otorgaron 25 minutos para la realización de esta actividad y se obtuvieron los siguientes resultados:

1. La pregunta número 1 consistía en el nombre del protagonista de la historia: 14 alumnos indicaron el nombre, la mayoría con errores de escritura, 8 dieron una

respuesta parcial, una fue incorrecta y dos no tuvieron respuesta.

2. Para las preguntas 2 y 3, se buscaba conocer la comprensión lectora del alumno, así como su capacidad para encontrar información dentro del texto. En la pregunta 2 sólo 6 alumnos respondieron correctamente y en la pregunta 3 hubo 14 respuestas correctas.
3. La pregunta 4 está relacionada con un aspecto muy importante de la competencia literaria; los sentimientos que el texto genera en el lector y es ¿qué opinas sobre el texto? En esta pregunta sólo tres alumnos expresaron lo que el texto les hizo sentir; miedo, nervios y sentirse preocupado. Las demás respuestas fueron: esta interesante y me gustó mucho.
4. Finalmente, en la pregunta número 5 se solicitaba colocar las palabras cuyo significado fuera desconocido, pero nadie anotó alguna. Las respuestas iban de: conozco todas, me sé todas, todas y ninguna. Posteriormente se les mencionaron palabras incluidas en el texto como fisiología, tétrico, método científico, excitado, frenético, estricto, etc. y ninguno de los alumnos pudo expresar el significado de esas palabras.

Con esta actividad queda de manifiesto que hay una gran área de oportunidad y mucho trabajo por delante para poder hablar de la competencia literaria en este grupo de sexto grado y que el primer paso será trabajar la lectura de comprensión y la formación lectora, así como poder mejorar las habilidades de expresión escrita. Los resultados detallados pueden consultarse en el Anexo 5 del presente trabajo.

Algo que resultó fundamental como parte de esta actividad fue conocer de parte de los alumnos cuáles eran los temas que preferirían leer, así como que les pareció la lectura y si les gustaría poder conocerla de forma completa. Los alumnos durante la actividad se

mostraron receptivos y participativos e incluso hicieron comentarios sobre los nervios y miedo que la lectura les despertó. También, algunos alumnos hicieron preguntas acerca de los personajes y de cómo Frankenstein no era el monstruo y que era erróneo decir: *mi disfraz de Frankenstein* ya que, en realidad, él era el científico.

De acuerdo con Hernández y Alonso (2012):

Cuando los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora, elementos que definitivamente contribuirán a su desempeño como lectores de todo tipo de textos. El texto literario difiere de textos informativos o expositivos al crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso física...La inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la comprensión que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una "conciencia cultural" más amplia que les permita aproximarse a cualquier tipo de texto e identificar y captar pistas que remitan a un marco cultural diferente al suyo. Todo esto también contribuye a estimular la imaginación e incluso puede llevar a la creación de textos propios (texto del lector). La selección de textos literarios adecuados para la clase de análisis literario es un elemento clave, pues determinará en gran medida la explotación pedagógica de los mismos y también los beneficios que se han de derivar del uso de la literatura como vehículo para el aprendizaje.

Esta reflexión es importante porque menciona la importancia que tiene elegir un texto como parte de la formación lectora, y los grandes beneficios de acercar a los alumnos una amplia variedad de textos y que además deben convertirse en desafíos y aumentar la complejidad en las diferentes selecciones literarias que se realicen. Con este grupo de sexto grado

podimos confirmar que los resultados entre elegir un texto literario a uno informativo o expositivo, son completamente diferentes. Mientras que, en la actividad realizada durante la observación, se realizó la lectura, se respondieron las preguntas y se calificó la actividad sin que los alumnos realizaran algún otro aporte; en esta actividad algunos se sintieron intrigados, hubo participación e interrogantes de parte de ellos mostrando interés en conocer el texto completo.

Cuando hablamos de la competencia literaria de los alumnos de sexto grado con los que se trabajó en la presente investigación y derivado de sus respuestas, así como los objetivos que en lectura se enmarcan en el Plan de Estudios Actual, podemos notar que tienen importantes deficiencias en lectura y que hay un gran camino que recorrer antes de hablar de competencia literaria ya que, aunque a lo largo del tiempo se ha dicho que se enseña a leer para ser lectores competentes, la competencia literaria va más allá. Busca que el lector no sólo comprenda lo que lee, sino que lo interprete valiéndose de sus conocimientos previos y así pueda apropiarse de lo que lee. Hernández y Alonso (2012) lo mencionan como: “Trabajar la competencia literaria implica desarrollar en los alumnos criterios valorativos sobre la significación cultural y artística del texto encaminada hacia una recepción constructiva del significado del discurso literario”.

En materia de literatura, el plan de estudios actual (SEP, 2016) menciona que, para el tercer ciclo, 5º y 6º grados, los aprendizajes esperados son: Lee cuentos y novelas breves, elabora reseñas de diversas obras, lee narraciones de diversos subgéneros: ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas y otros y escribe narraciones de la literatura y la experiencia. Sin embargo, podemos ver que en el pequeño ejercicio que realizamos con el grupo mencionado, estos aprendizajes esperados no han sido alcanzados e impactan otras áreas del lenguaje; por ejemplo, la escritura y la capacidad de comunicarse asertivamente de esta forma. Además, gracias a la observación de clase se pudo percibir que los alumnos

no cuentan con autonomía durante la lectura, ya que realizan de mejor forma la lectura en grupo a través de la dinámica de ir leyendo por filas y turnos, que el proceso de lectura individual. Aunque la comprensión de lo que están leyendo, en ambos casos es baja.

De acuerdo con Perdomo (2005) quien cita a Mendoza (2002):

El desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura; un lector ha alcanzado un nivel de competencia literaria aceptable cuando es capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar el texto y, además, relaciona sus intereses y expectativas con las que éste le ofrece.

Además, complementa citando a Cassany, Luna y Sanz (1998):

La competencia literaria va más allá de la adquisición de habilidades propias de la comprensión lectora. La misma especificidad de los textos literarios incluye, además, la comprensión de las convenciones literarias, de las técnicas que lo diferencian de otros tipos de textos, la apreciación de su valor significativo y estético y el desarrollo de habilidades de expresión como ampliación de recursos estilísticos que el alumno podría utilizar para expresar sus vivencias y sentimientos.

Retomando el Plan de Estudios actual y haciendo un cotejo entre los objetivos, los desarrolladores curriculares y los aprendizajes esperados en contraste con el trabajo realizado en el aula y los resultados mostrados aunado al apoyo teórico desarrollado en el presente capítulo, se puede determinar que hay deficiencias importantes en lectura y literatura en el grupo de alumnos que observamos y que estas deficiencias impactan en otros importantes rubros del lenguaje y la comunicación.

5.2 Las secuencias didácticas y sus áreas de oportunidad

Las secuencias didácticas son un conjunto de actividades diseñadas para enseñar diversos contenidos temáticos a través de la interrelación de ellos y se dirige a la elaboración de un producto final que englobe los aprendizajes esperados.

En el Plan de Estudios actual, se sugiere como parte de las orientaciones didácticas de lenguaje y comunicación que, el profesor aborde cada uno de los temas a trabajar con diferentes modalidades de trabajo destacando cinco principales; actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos y secuencias didácticas específicas.

Con respecto a las secuencias didácticas, el Plan de Estudios actual comenta que:

- Su objetivo es ayudar a alcanzar el conocimiento necesario para comprender mejor lo que se persigue al poner en acción las prácticas sociales del lenguaje.
- Abordar aspectos específicos del lenguaje como el uso de los signos de puntuación, las propiedades de los géneros y tipos de discurso, que contribuyen a resolver cuestiones específicas de la escritura de los textos como la cohesión, la coherencia o el uso de los tiempos verbales.
- Pueden realizarse dentro de cualquiera de las actividades anteriores.
- Se desarrollan principalmente para apoyar la planeación o revisión de los textos que se describen.

Una vez revisado lo que el Plan de Estudios abarca, realizamos una revisión a algunas planeaciones de clase del grupo de sexto grado que estuvimos observando (ver Anexo7).

Dentro de las planeaciones de clase podemos notar que no se hace una selección de textos y por lo tanto no hay diversidad en ellos, dos aspectos que como mencionábamos, son de suma importancia en el desarrollo de las competencias literarias. Igualmente, podemos ver que se hace un énfasis importante en las cuestiones más dogmáticas del lenguaje en los aspectos de procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación de eventos comunicativos y uso del lenguaje. Sin embargo, no se hace mención sobre la competencia literaria.

Perdomo (2005) menciona que:

La educación literaria está centrando su atención en los procesos de recepción y la actividad del lector, es decir, en la participación del lector en la interpretación de un texto literario; por tanto, desde una perspectiva didáctica, la noción de intertexto añade un nuevo planteamiento a la enseñanza de la competencia literaria. Desde las teorías de la recepción el interés se centra en otros aspectos como en el mismo proceso de lectura, comprensión e interpretación; en el diseño de actividades desde el punto de vista del acto receptivo del lector; en el reconocimiento de aspectos discursivos del texto en tanto que aportan matices expresivos y estéticos que despiertan y activan los conocimientos del lector y, finalmente, en la educación de las habilidades lectoras (formular expectativas, elaborar inferencias, construir hipótesis, etc.) para que el sujeto interactúe con la obra y sea capaz de recrear y construir una interpretación.

Revisando el planteamiento anterior, podemos notar que en las planeaciones de clase hacen falta algunos elementos que le permitan al alumno alcanzar las competencias necesarias para acercarse a un texto e interpretarlo. Si bien, se mencionan aspectos como identificación de textos, no se profundiza en ellos y por lo tanto no puede evaluarse si el alumno alcanza o no a trabajar las competencias que son parte de la formación literaria.

Por otro lado, durante la observación de clase que se realizó (Ver Anexo 2), también quedo de manifiesto que las actividades estaban orientadas a la resolución de las actividades marcadas en el libro. Respecto a la lectura, se realizó de forma grupal y por turnos, lo que en muchas ocasiones provocaba la pérdida de atención del grupo. Los textos, además, fueron muy pequeños y no representaban complejidad en el grupo, además, es imposible poder evaluar la comprensión que los alumnos alcanzaron del texto, ya que las respuestas se dieron siempre de forma grupal y no había una retroalimentación de parte de la profesora.

Considerando todos estos aspectos, se pueden sugerir integrar al trabajo diario en el aula el

acercamiento a la literatura como un medio para poder trabajar aspectos importantes de lenguaje y comunicación.

5.3 La comunicación en educación a través de la literatura

Cuando hablamos de educación y comunicación podemos percatarnos de que son dos términos inseparables ya que la tarea de la educación se da dentro de la comunicación y su finalidad principal consiste en la apropiación de la cultura y la formación de los ciudadanos ideales. Por otra parte, desde la diversidad de trabajos de investigación pedagógica, la comunicación se convierte en un objetivo principal ya que es desde ella que diferentes desafíos y áreas de oportunidad del quehacer pedagógico toman forma.

Martín (2000) realiza una reflexión importante acerca de cómo la comunicación y la educación se entrelazan de forma estrecha mencionando que:

Lo que el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan ya sea en el plano laboral o familiar, en el político y el económico. Y para ello el ciudadano debería poder distinguir entre un noticiero independiente y confiable y un noticiero ventrílocuo de un partido o un grupo económico, entre una telenovela que conecta con el país innovando en el lenguaje y en los temas y una repetitiva y facilona. Y para ello necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad. Necesitamos una educación que no deje a los ciudadanos inermes frente a las poderosas estratagemas de que hoy disponen los medios para camuflar sus intereses y disfrazarlos de opinión pública.

Como sabemos, actualmente vivimos en la llamada *era de la comunicación y la información*. La forma prácticamente inmediata en la que la información viaja a lo largo del mundo y se transforma ha provocado que, en conjunto con la educación, sean dos puntos fundamentales dentro de la agenda de cualquier país. Seguir la pista a la forma en la que la comunicación viaja por el mundo es la razón por la que se busca que las escuelas sean parte del desarrollo y uso creativo de diversos medios audiovisuales y tecnológicos. Respecto a esta integración de la educación y la comunicación, Martín (2000) dice que:

Una escuela que transforme su modelo (y su praxis) de comunicación, esto es, que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal –que encadena unidireccionalmente grados, edades y paquetes de conocimiento– a otro descentrado y plural, cuya clave es el «encuentro» del palimpsesto y el hipertexto. Entiendo por palimpsesto ese texto en el que un pasado borrado emerge tenazmente, aunque borroso, en las entrelíneas que escriben el presente; y por hipertexto una escritura no secuencial, sino montaje de conexiones en red que, al permitir/exigir una multiplicidad de recorridos, transforma la lectura en escritura.

De acuerdo con lo anterior, considero que este proyecto resume de forma excelente la integración de la comunicación y la educación y como es que, la literatura y el desarrollo de las competencias literarias en los niños desde los niveles de educación básica, pueden ser una gran herramienta en contra de los principales problemas educativos en los que el lenguaje y su diversidad de temas, son retos importantes.

VI. PROPUESTA ESTRATÉGICA DE INTERVENCIÓN

Un libro, como un viaje, se comienza con inquietud y se termina con melancolía.

José Vasconcelos

6.1 Justificación

Esta propuesta estratégica de intervención educativa fue diseñada como parte de la materia de español para trabajar la competencia literaria y responder a las necesidades detectadas en los alumnos de sexto grado de la escuela primaria Pedro Romero de Terreros.

Se origina en el interés de desarrollar en los estudiantes la competencia literaria ya que, sin duda, puede serles de mucha utilidad a lo largo de su vida estudiantil, pues les permite desarrollar diferentes competencias que pueden influir muy positivamente en su proceso de aprendizaje. En la presente propuesta se pretende ayudar a los alumnos desarrollar la competencia literaria presentando y acercando a los estudiantes algunos textos considerados como clásicos literarios con la finalidad de promover la lectura en ellos, no como un proceso aislado de leer por leer mucho, sino como un proceso cognitivo que les permita involucrar conocimientos previos, desarrollo de la imaginación, comunicación escrita y bagaje cultural. Puntos clave para poder hablar de competencia literaria, en donde, como se ha mencionado, implica que el alumno interprete el texto y no se quede sólo en el plano de la comprensión.

Además, la presente propuesta se cimenta en el ABP por ser una metodología de trabajo que les permite a los estudiantes aprender de forma autónoma, involucrarse en su proceso de aprendizaje, organizar el trabajo de forma individual y colectivamente, asignar roles, desarrollar competencias en investigación permitiéndole discernir entre fuentes confiables, así como la capacidad de organización y liderazgo a través del trabajo colaborativo.

Creemos firmemente que, al concluirse la presente propuesta, los alumnos estarán en camino a desarrollarse como lectores críticos y al mismo tiempo, sus competencias de socialización

y autonomía se verán beneficiadas de modo importante.

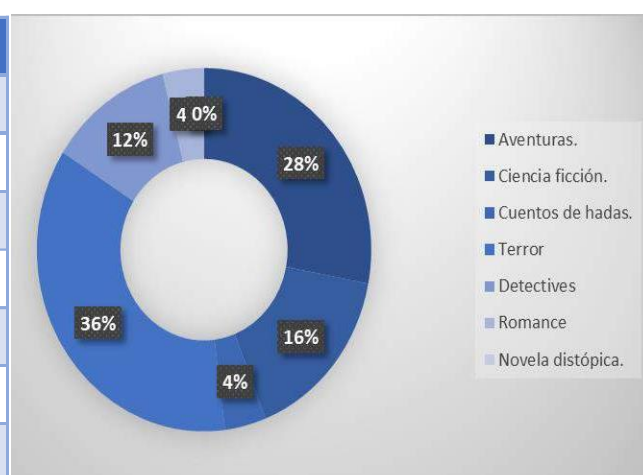
PROYECTO: LOS CLÁSICOS NUNCA PASAN DE MODA

6.1.1 Selección de los clásicos literarios

Para este proyecto se realizó una encuesta entre los alumnos acerca de sus gustos literarios; la mayoría prefirió el terror, seguido de las aventuras. Los resultados de esta encuesta fueron los siguientes:

Género	Votos
Aventuras.	7
Ciencia ficción.	4
Cuentos de hadas.	1
Terror	9
Detectives	3
Romance	1
Novela distópica.	0

Tabla 3. Preferencias literarias



Gráfica 1. Preferencias literarias

Con base en estas preferencias se realizó la selección inicial de cuatro libros considerados clásicos literarios para trabajar en esta propuesta:

1. Drácula de Bram Stoker, adaptación de Michael Burgen. Es una adaptación a novela gráfica. (Ver Anexo 8): Como en la encuesta de preferencias literarias el terror es el género que despierta más interés en los alumnos, estamos convencidos de que no había un mejor título para iniciar que este. Un personaje que varios alumnos identifican, pero del que muy seguramente no conocen la historia. Drácula no es, en varios casos, una lectura para niños. Sin embargo, este formato nos permite acercarlos la novela a través de un formato amigable (novela gráfica) y prevenir de este modo que los alumnos se desanimaran o aburrieran con un libro enorme. Como hemos mencionado en esta investigación, la formación literaria es un proceso paulatino y lo que menos deseábamos era crear resistencia

a la actividad en los alumnos. Por supuesto, esperamos que la lectura sea de su agrado y que este primer acercamiento en algún momento y con la madurez adecuada, despierte su curiosidad y los acerque al formato original

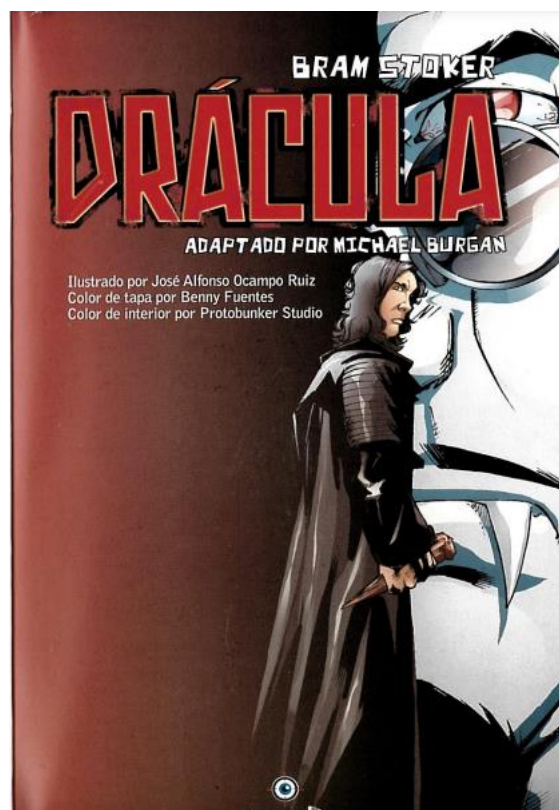


Ilustración 7. Drácula de Bram Stoker. Ilustraciones de José Alfonso Ocampo Ruíz

2. Frankenstein de Mary Shelley, adaptación de Nicolás Schuff. (Ver Anexo 9):

Siguiendo las preferencias literarias de los alumnos, se eligió este texto como el segundo para trabajar nuestra propuesta. Un fragmento de este texto fue el que utilizamos para nuestro control de lectura que realizamos en la identificación del problema. El texto gusto a los alumnos y propusieron leerlo completo. La versión original tiene aproximadamente 335 páginas. Esto puede variar de acuerdo con la edición, pero respetando guiar este proceso de forma paulatina, resultaría un texto largo que muy seguramente se terminaría abandonando o la lectura no se realizaría de forma adecuada. En lugar de esto, optamos por la versión que se menciona ya que, es un texto más extenso que el elegido en Drácula, buscando que los estudiantes apliquen un esfuerzo mayor al primer ejercicio, pero aún

incluye algunas ilustraciones y una adaptación amigable para los estudiantes. Finalmente, además de buscar que el alumno tenga curiosidad por conocer el texto original, también se busca mostrarles historias parecidas que lo inviten a continuar leyendo.



Ilustración 8. Frankenstein (Colección Redes de Tinta) Ilustraciones de María Soledad Zingerling

3. Un cuento de Navidad de Charles Dickens. Edición de la Biblioteca Digital del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) (Ver Anexo 10).

Con la selección de esta lectura buscamos mostrar a los alumnos como una misma temática puede abordarse desde diferentes ángulos. Nos mantenemos en lo que podría llamarse terror a través de la aparición de fantasmas, pero el ángulo ya no es el miedo sino la reflexión hacia los actos propios. La lectura ya no incluye dibujos, es mucho más extensa que las selecciones anteriores, pero es una lectura con una trama sencilla, un personaje principal que no es el *bueno* de la historia, sino al mismo tiempo el villano y con un espacio y tiempo que a la mayoría de los niños, en general, les gusta: La Navidad. Se eligió este texto para ser el primero que los alumnos lean de forma completa, ya que

muchos de ellos seguramente, tuvieron la oportunidad de ver la película y sepan que, aunque a simple vista parece larga y sin dibujos, no es un texto que los vaya a aburrir.

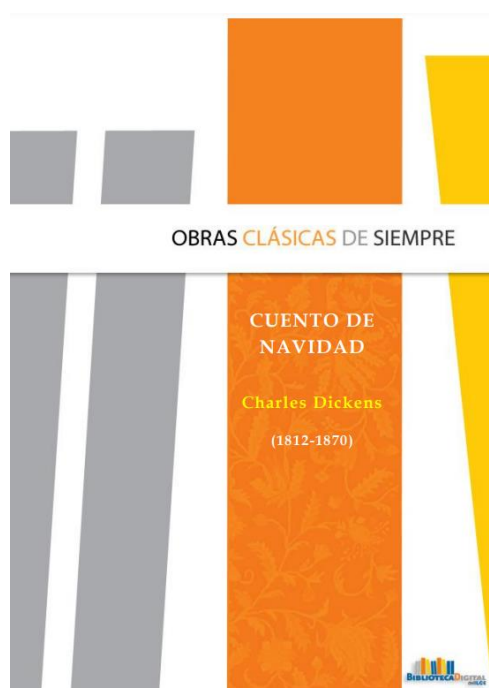


Ilustración 9. Cuento de Navidad, Obras Clásicas de siempre, ILCE,

4. Viaje al Centro de la Tierra de Julio Verne. Edición de la Secretaría de Educación del Estado de Coahuila (Ver Anexo 11): Finalmente, se eligió este libro ya que los alumnos mencionaron que las historias de aventuras eran las que seguían en sus preferencias. Siguiendo la pauta de que la formación de lectores es un proceso paulatino y que, además, debe incrementar en complejidad, se elige a Julio Verne con este texto. Un texto largo, seguramente desconocido y también más complejo, por lo que el tiempo de trabajo será mucho mayor. Con el acercamiento a los alumnos a esta obra, se busca que encuentren la conexión entre literatura y ciencia, ya que sabrán como algunos artefactos que actualmente usamos, fueron descritos como parte de la ficción de Julio Verne. De esta forma les mostramos que el proceso artístico y creativo, así como las artes no están peleadas con las ciencias. Verne tiene una obra tan vasta que el objetivo de esta selección hasta este momento de la actividad es que

los alumnos, ya con un conocimiento de tres libros previos, indaguen más sobre la admirable obra de este autor.



Ilustración 10. Viaje al centro de la Tierra, Austral.

Una de las limitantes más importantes en cuanto a lectura es el costo de los libros. En una escuela pública, no es muy factible solicitar a los padres de familia la adquisición de materiales o libros adicionales y la intención es que todos los alumnos del grupo pudieran participar. Por esta razón es que no se quiso plantear como una actividad opcional o extracurricular, pues lo que muy seguramente pasaría es que la mayoría de los alumnos no pudieran participar debido al desembolso que implicaría la compra de cada uno de los títulos. Con la intención de acortar esta brecha, se buscaron textos de calidad disponibles en PDF de forma que los alumnos pudieran tenerlos en diferentes soportes, ya que en la escuela nos informaron que hay alumnos que llevan dispositivos móviles, algunos otros que fueron beneficiados con un programa de tabletas electrónicas y, finalmente, aquellos alumnos que no tengan alguno de estos dispositivos, será posible entregárselos impresos, ya que la escuela nos ayudará con esto solicitando como único apoyo, que llevemos las hojas.

Fue muy importante para nosotros asegurar que fuera factible que los alumnos tuvieran los textos y todos pudieran realizar la actividad, ya que, aunque en esta primera fase se contemplan cuatro libros, es nuestra intención que el proyecto pueda ser permanente a lo largo del ciclo escolar. De ser así, se contemplarían entre 7 y 9 libros y es sumamente importante que el factor económico no se convierta en una limitante.

Italo Calvino decía que: un clásico “es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” mientras que Borges, al respecto de los clásicos literarios, señalaba que no hay obras clásicas que lo sean para siempre, ya que “son acuerdos y decisiones previas de generaciones de lectores que han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término”.

Responder la pregunta de ¿qué es un clásico literario? Resulta bastante complejo y hasta el día de hoy, es uno de los puntos más controversiales dentro de la teoría literaria, sin embargo, la definición en la que esta propuesta de intervención se sustenta al seleccionar, definir y hablar de clásicos literarios es la que Italo Calvino propone en su ensayo ¿Por qué leer a los clásicos?:

Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.

En la selección de los textos, además de considerar los gustos de los alumnos para realizarla, se seleccionaron buscando alcanzar los siguientes objetivos:

1. Diferentes tipos de texto: novela epistolar, historietas y cuentos.
2. Complejidad adecuada. Que los alumnos puedan entender las temáticas que aborda cada uno de los textos, pero que también implique un reto cognitivo para ellos.

3. Que fueran textos que puedan ligar a su contexto. Por ejemplo, leer un Cuento de Navidad en el mes de diciembre, de forma que se puedan crear ambientes de aprendizaje ideales, que sean atractivos y desarrollar las actividades con una finalidad clara para los alumnos, incentivando así su participación.

6.1.2 Bitácora de viaje: Leer es viajar

Este proyecto de intervención se encuentra fundamentado en el ABP que, en resumen, consiste en convertir a los estudiantes en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Dentro de los principales beneficios del ABP, como ya mencionamos, se encuentra el desarrollo del pensamiento crítico, una mayor integración del grupo y, por lo tanto, mejores habilidades sociales, que el alumno logre integrar los conocimientos a su contexto, así como una mayor autonomía y emprendimiento a la hora de aprender.

El ciclo del ABP, a grandes rasgos, se realiza de la siguiente forma:



Ilustración 11. Aprendizaje por proyectos. E-virtualplus. Marit Acuña, 2017

En la presente propuesta de intervención, los alumnos realizarán la lectura de los títulos seleccionados y plasmarán los aprendizajes logrados en cada una de las lecturas en una

Bitácora de viaje. Estas crónicas viajeras no deben ser un control de lectura que hable de personajes principales, secundarios o la trama del texto, sino la apropiación que el alumno realice a través de una lectura integral, en la que se asuma como viajero y pueda plasmarlas memorias de su lectura como si se tratan de las memorias de un viaje y que tal y como en una bitácora de viaje, integre a estas memorias objetos que se relacionen con el momento: por ejemplo, los separadores que les obsequiaremos, algún sticker que les recuerde el personaje de la lectura o cualquier otra cosa que quieran incorporar como parte de su sello creativo.

Una bitácora de viaje regularmente se elabora con la finalidad de registrar las memorias, sentimientos y recuerdos de lo que vivimos a lo largo de un viaje. Lo que pensamos y descubrimos en cada recorrido. Esta clase de reflexión es la que se busca promover en los estudiantes, que posterior a la lectura, deberán realizar una investigación sobre el contexto social, la forma de vida de los personajes, el país en que se lleva a cabo y de esta forma completar su diario de viaje. Emily Elizabeth Dickinson decía que: “Para viajar lejos, no hay mejor nave que un libro”.

Tenemos claro que las primeras fases de esta actividad podrán ser complicadas para los alumnos, ya que suelen presentar algunos problemas al momento de escribir y más aún, escribir con una finalidad concreta. Sin embargo, al ser una actividad que se planea sea constante, estamos seguros de que los alumnos alcanzaran las competencias necesarias y mayores destrezas para realizar estas actividades.

Como parte inicial de la actividad, cada uno de los alumnos realizará su propia bitácora de viajes. Será en una libreta de su preferencia que cada uno podrá decorar a su gusto. Lo único que se pedirá incluir es un mapa del mundo que se les proveerá, y en este mapa deben “rascar” cada uno de los países que han visitado una vez que hayan concluido su lectura. Al finalizar la selección de los títulos, se buscará hacer un intercambio de bitácoras de viaje, de

forma que cada uno de los alumnos pueda corroborar que un libro no tiene una forma correcta de leerse, sino distintas interpretaciones. Eso es la competencia literaria.

6.3 Sugerencia para su implementación y evaluación

En este apartado explicaremos de qué consta cada una de las diferentes sesiones en las que realizaremos las actividades. La clase de español de este grupo de sexto grado cuenta con una carga horaria de 10 horas semanales. Se tiene previsto dedicar 50 minutos por semana a la lectura. La cantidad de semanas que se dedicaran por libro es variable y corresponde a la extensión de este.

6.3.1 Secuencias didácticas

- **Primer título: Drácula**
- Extensión: 37 páginas
- Cronología de actividades:
 - **Sesiones de lectura en grupo: 5 y 12 de octubre**
 - **Duración por sesión: 50 minutos**
 - **Descripción de la actividad:** Los alumnos contarán con la impresión del texto y saldremos del salón de clases al salón de usos múltiples, aquí se habrán instalado colchonetas y los alumnos podrán realizar su lectura. Para la sesión de 1 de noviembre, los alumnos estarán disfrazados y la sala de usos múltiples tendrá decoraciones alusivas a Halloween.
 - **Círculo de lectura: 18 de octubre**
 - **Duración de la sesión: 50 minutos**
 - **Descripción de la actividad:** La actividad se realizará dentro del salón con las sillas en círculo. Se cerrarán las persianas para crear un ambiente más oscuro y se usarán velas de luz led. Se les contará a los alumnos acerca de distintos textos de la época y la existencia de manuales para enfrentarse a los vampiros. Se llevará un ejemplar de un texto de Edgar Allan Poe escrito igualmente en historieta y se hará énfasis en la historieta y la novela gráfica. Posterior a eso, se iniciará con un intercambio de impresiones sobre

la lectura, buscando promover la participación del grupo.

- Al finalizar la sesión, se les obsequiará un separador con temática de vampiros famosos en la literatura.

- **Bitácora de viaje: 24 de octubre**

- **Descripción de la actividad:** El alumno entregará su bitácora de viaje con la crónica correspondiente a la lectura.

- **Segundo título: Frankenstein**

- Extensión: 120 páginas

- Cronología de actividades:

- **Sesiones de lectura en grupo: 31 octubre, 8 y 15 de noviembre**

- **Duración por sesión: 50 minutos**

- **Descripción de la actividad:** Los alumnos contarán con la impresión del texto y saldremos del salón de clases al salón de usos múltiples, aquí se habrán instalado colchonetas y los alumnos podrán realizar su lectura.

- **Circulo de lectura: 22 de noviembre**

- **Duración de la sesión: 50 minutos**

- **Descripción de la actividad:** La actividad se realizará dentro del salón con las sillas en circulo. Se cerrarán las persianas para crear un ambiente más oscuro y se usarán velas de luz led. Se les contará a los alumnos como es, que, durante una velada de tres días de encierro, se encontraban reunidos Lord Byron, Percy Shelley, Mary Shelley, Claire Clairmont y John Polidori. Para pasar el tiempo, se planeó un concurso de novela donde Frankenstein, resulto ganadora. También se mencionará el cuento de Polidori, El Vampiro, con la finalidad de incentivar la curiosidad en otras lecturas. También se hará énfasis en la forma epistolar en la que el texto está escrito. Posterior a eso, se iniciará con un intercambio de impresiones sobre la lectura, buscando promover la participación del grupo.
- Durante la sesión, podrán tomar chocolate y al finalizar habrá pan de muerto.

- **Bitácora de viaje: 25 de noviembre.**
 - **Descripción de la actividad:** El alumno entregará su bitácora de viaje con la crónica correspondiente a la lectura.

- **Tercer título: Un cuento de Navidad**
- Extensión: 69 páginas
- Cronología de actividades:
 - **Sesiones de lectura en grupo: 28 y 30 de noviembre y 6 de diciembre.**
 - **Duración por sesión: 50 minutos**
 - **Descripción de la actividad:** Los alumnos contarán con la impresión del texto y saldremos del salón de clases al salón de usos múltiples, aquí se habrán instalado colchonetas y los alumnos podrán realizar su lectura. Estará colocado un árbol de navidad y las colchonetas se colocarán alrededor.
 - **Círculo de lectura: 9 de diciembre**
 - **Duración de la sesión: 50 minutos**
 - **Descripción de la actividad:** La actividad se realizará en el salón de usos múltiples poniendo las sillas alrededor del árbol navideño. Se les contará a los alumnos acerca de otros textos navideños como Navidades Infantiles en Gales con la intención de que se interesen y busquen el texto por su cuenta. Posterior a eso, se iniciará con un intercambio de impresiones sobre la lectura, buscando promover la participación del grupo.
 - Al finalizar la sesión, si los padres estuvieron de acuerdo, se realizará un intercambio de libros. De lo contrario, el intercambio será de separadores realizados por los mismos alumnos, de acuerdo con los gustos literarios que cada uno haya manifestado.
 - **Bitácora de viaje: 14 de diciembre.**
 - **Descripción de la actividad:** El alumno entregará su bitácora de viaje con la crónica correspondiente a la lectura.

- **Título adicional: Intercambio literario**
 - Si el intercambio de libros se llevó a cabo, los alumnos deberán leer el libro que se les regaló y realizar su crónica en su bitácora de viaje.
 - **Bitácora de viaje: 9 de enero**
 - **Descripción de la actividad:** El alumno entregará su bitácora de viaje con la crónica correspondiente a la lectura.

- **Cuarto título: Viaje al centro de la Tierra**
- Extensión: 368 páginas
- Cronología de actividades:
 - **Sesiones de lectura en grupo: 11, 18, 25 y 31 de enero. 7, 14, 21 y 28 de febrero. 7 y 14 de marzo.**
 - **Duración por sesión: 50 minutos**
 - **Descripción de la actividad:** Los alumnos contarán con la impresión del texto y saldremos del salón de clases a las áreas verdes, aquí se habrán instalado colchonetas y los alumnos podrán realizar su lectura.
 - **Circulo de lectura: 16 de marzo**
 - **Duración de la sesión: 50 minutos**
 - **Descripción de la actividad:** La actividad se realizará en las áreas verdes y estaremos en circulo. Pondremos algunas botanas. Se les contará a los alumnos acerca de otros textos de Julio Verne y las aventuras que cuenta, así como cuantos de sus libros han sido adaptados al cine y la TV. Esto, con la intención de que les dé curiosidad y puedan conocerlos. Posterior a eso, se iniciará con un intercambio de impresiones sobre la lectura, buscando promover la participación del grupo.
 - Al finalizar la sesión, se les obsequiará un separador de un globo aerostático, mencionándoles como es un artefacto

que se atribuye a la inventiva de Verne.

- **Bitácora de viaje: 23 de marzo.**
 - **Descripción de la actividad:** El alumno entregará su bitácora de viaje con la crónica correspondiente a la lectura.

- **Actividad final: Intercambio de bitácoras de viaje**
- **Cronología de actividades:**
 - **Intercambio: 30 de marzo**
 - **Duración: periodo vacacional**
 - **Descripción de la actividad:** Los alumnos intercambiarán sus bitácoras de viaje y podrán leerlas durante el periodo vacacional.
 - **Intercambio de ideas: 18 de abril**
 - **Duración de la sesión: 50 minutos**
 - **Descripción de la actividad:** Los alumnos hablarán acerca de la diversidad de opiniones que hay en la apropiación del texto y de su compañero.
 - Al finalizar la sesión, se les obsequiará un botón de lectores.

CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA: Lenguaje y comunicación		ASIGNATURA: Español	
PERIODO: 2022-2023		Fecha de trabajo: 27 al 31 de marzo Fecha de presentación: 24 de abril	
DOCENTE:		GRUPO: 6to	
TEMA: Campaña de difusión de lectura: Leer es viajar		Practica social del lenguaje: CAMPO O ÁREA: Lengua materna	
APRENDIZAJES ESPERADOS:			
- El alumno es capaz de identificar las características de los textos de misterio o terror, principalmente: estructura, estilo, personajes y contexto. - Es capaz de inferir en los sentimientos y las motivaciones de los personajes del texto tomando en cuenta sus acciones. - El alumno infiere el contexto a través de las pistas ofrecidas en el texto, incluso cuando la información no es explícita. - Puede interpretar adecuadamente un texto a través de la lectura en voz alta. - Tiene la capacidad de emplear el lenguaje de acuerdo con su audiencia. - Es capaz de consultar diversas fuentes de investigación, discriminando entre fuentes confiables y las que no los son, para poder construir una investigación. - Resume información de diversas fuentes con la finalidad de mostrar los datos más importantes. - El alumno es capaz de diseñar material visual creativo y de calidad.			
OBJETIVO: El grupo diseñará de forma colaborativa una campaña de difusión de lectura en todas sus etapas: promoción, actividades y cierre. Además, que a través del ABP desarrollen competencias de liderazgo, organización y socialización que le permitan trabajar en equipo de forma autónoma y organizada en la búsqueda de un objetivo común. Finalmente, que esta actividad sea el parteaguas que le permita acercarse a la literatura como un vehículo de construcción de conocimiento.			
PROPÓSITO DE LA CLASE: De cara al Día Mundial del Libro (23 de abril), entre todo el grupo realizaremos carteles, trípticos y cuenta cuentos promoviendo la lectura en la escuela.			
ENFOQUE: Que los estudiantes a través de las prácticas sociales del lenguaje puedan apropiarse del lenguaje vinculado con su participación en distintos ámbitos de acuerdo con sus expectativas, intereses y necesidades desarrollando así su capacidad y competencia para externar sus propios puntos de vista.			
ESTRATEGIA: - Utilizar a los clásicos literarios como una herramienta que les permita desarrollar la competencia literaria. - A través del ABP, buscar que los alumnos puedan organizar y dirigir un proyecto de promoción de lectura en su escuela. - Comparte e intercambiar ideas sobre los procedimientos y resultados al resolver problemas.			
PRINCIPIO PEDAGÓGICO DE REFERENCIA: - Poner al alumno y su aprendizaje al centro. - Acompañar el aprendizaje - Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.			
CONFLICTO COGNITIVO ¿Qué sabes sobre los clásicos literarios? ¿cómo tú y tus compañeros pueden promover la lectura en su escuela y comunidades?			
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA, hemerográfica o cibergráfica.			
COMPETENCIAS A DESARROLLAR			
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	
- Interpretación - Imaginación - Creatividad - Competencia literaria	- Que el alumno desarrolle la competencia literaria con ayuda de los clásicos literarios propuestos. - A través del ABP, promover el trabajo colaborativo en el grupo. - Que el alumno desarrolle la capacidad de interpretar un texto.	- Trabajo colaborativo - Liderazgo - Resolución de conflictos - Capacidad de mediación	
EVALUACIÓN: De acuerdo con las rubricas propuestas que sean seleccionadas			
ADECUACIONES: Se trabaja con los alumnos de sexto grado de la escuela primaria Pedro Romero de Terreros.			

Tabla 4. Ejemplo de secuencia didáctica

6.3.2 Técnicas de evaluación

En el caso del ABP, la evaluación no debe ser un proceso que vaya del profesor a los alumnos de forma dogmática, sino un proceso constructivo en el que participen todos los actores involucrados en el proceso de aprendizaje. En el presente proyecto, se proponen las siguientes evaluaciones:

- ✓ A los escritos de las bitácoras de viaje
- ✓ A la campaña de promoción de lectura
- ✓ Participación propia (autoevaluación)

Para los escritos de las bitácoras de viaje, se propone la siguiente rubrica de evaluación. Esta rúbrica estará a cargo de la persona que guíe el aprendizaje, así como los objetivos y las competencias buscadas. Será de suma importancia, que desde el inicio el alumno cuente con la información de esta rúbrica y conozca cual es el resultado de cada uno de los aspectos de evaluación.

Rúbrica para evaluación de escritos en la bitácora de viaje: Proyecto Leer es viajar			
Criterios	Satisfactorio 100-90	Suficiente 80-70	Por mejorar 60 o -
Legibilidad: relación entre palabras y oraciones (20%)	El texto es legible: Existe concordancia en la formación de oraciones. El trazo de la letra es adecuado por lo cual, la lectura es factible.	El texto es medianamente legible: Hay algunas áreas de oportunidad en la concordancia al formar oraciones o separar palabras, pero permite la lectura del texto.	No es posible leer el texto: La separación de palabras y oraciones no es clara. La letra no tiene un trazo adecuado por lo cual, no se permite la lectura.
Diversidad de vocabulario (20%)	El texto tiene diversidad de vocabulario: El vocabulario es adecuado y diverso. Hay uso de expresiones variadas en la formación de oraciones.	El texto tiene uso límite de vocabulario: Tiende a repetir algunas palabras u oraciones.	El texto tiene un vocabulario escaso: Las palabras u oraciones no corresponden a la intención comunicativa.
Emotividad (20%)	El alumno muestra interpretación del texto: El escrito muestra que el alumno reflexiona en el texto y pudo realizar una apropiación personal relacionando su escrito con las emociones que le provoca.	La interpretación del texto es superficial: El alumno muestra que leyó el texto, pero la interpretación aún es vaga.	No interpreta el texto: El alumno no interpreta el texto y no hay certeza de que haya sido leído.
Creatividad (20%)	El alumno integra elementos creativos: Incorpora dibujos, decoraciones u otros elementos que se relacionan con su escrito.	El alumno integra parcialmente elementos creativos: A veces incorpora elementos creativos que se relacionan con su escrito.	El alumno no integra elementos creativos: No hay elementos creativos.
Puntuación (20%)	Utiliza signos de puntuación: Utiliza correctamente en 3 ocasiones o más los puntos y comas.	Utiliza algunos signos de puntuación: Utiliza entre 1 y dos veces en su texto de forma correcta los puntos y las comas.	No utiliza signos de puntuación

Tabla 5. Rubrica para bitácora de viaje

Rúbrica para evaluación de participación en la campaña de promoción de lectura					
Criterios	5	4	3	2	1
Participación	Siempre contribuye con ideas y propuestas que enriquezcan el proyecto.	En la mayoría de las veces contribuye con ideas y propuestas que enriquezcan el proyecto.	Algunas veces contribuye con ideas y propuestas que enriquezcan el proyecto.	Alguna vez contribuye con ideas y propuestas que enriquezcan el proyecto.	Nunca contribuye con ideas y propuestas que enriquezcan el proyecto.
Interés	Siempre muestra interés en las actividades que se van a desarrollar y escucha activamente.	En la mayoría de las veces muestra interés en las actividades que se van a desarrollar y escucha activamente.	Algunas veces muestra interés en las actividades que se van a desarrollar y escucha activamente.	Alguna vez muestra interés en las actividades que se van a desarrollar y escucha activamente.	Nunca muestra interés en las actividades que se van a desarrollar, está disperso y no escucha activamente.
Cumplimiento de tareas	Siempre cumplió con las tareas y funciones que el equipo le asigno.	En la mayoría de las veces cumplió con las tareas y funciones que el equipo le asigno.	Algunas veces cumplió con las tareas y funciones que el equipo le asigno.	Alguna vez cumplió con las tareas y funciones que el equipo le asigno.	Nunca cumplió con las tareas y funciones que el equipo le asigno.
Trabajo colaborativo	Siempre trabajó colaborativamente en el equipo. Se dirigió a sus compañeros respetuosamente y escucho atento otros puntos de vista y propuestas.	En la mayoría de las veces trabajó colaborativamente en el equipo dirigiéndose a sus compañeros respetuosamente y escucho atento otros puntos de vista y propuestas.	Algunas veces trabajó colaborativamente en el equipo dirigiéndose a sus compañeros respetuosamente y escucho atento otros puntos de vista y propuestas.	Alguna vez trabajó colaborativamente en el equipo dirigiéndose a sus compañeros respetuosamente y escucho atento otros puntos de vista y propuestas.	Nunca trabajó colaborativamente en el equipo dirigiéndose a sus compañeros respetuosamente y escucho atento otros puntos de vista y propuestas.
Proactividad	Siempre fue proactivo. Daba ideas, propuestas e incentivaba a sus compañeros a integrarse en las actividades.	En la mayoría de las veces fue proactivo. En la mayoría de las veces daba ideas, propuestas e incentivaba a sus compañeros a integrarse en las actividades.	Algunas veces fue proactivo. Algunas veces daba ideas, propuestas e incentivaba a sus compañeros a integrarse en las actividades.	Alguna vez fue proactivo. alguna vez daba ideas, propuestas e incentivaba a sus compañeros a integrarse en las actividades.	Nunca fue proactivo. No daba ideas, propuestas e incentivaba a sus compañeros a integrarse en las actividades.

Tabla 6. Rubrica para participación en campaña lectora

Rúbrica para autoevaluación: Proyecto Leer es viajar				
	Criterios	Sí	No	Comentarios para mí
Bitácora de viaje	¿Realicé cada una de las lecturas con atención y concluí todos los libros?			
	¿Escribí mis memorias de viaje pensando en lo que la historia aportó para mí?			
	¿Puse mucho esmero en ilustrar mis memorias de viaje e incorporar elementos que me gustaran e hicieran mis memorias más interesantes?			
	¿Fue una actividad que disfrute y me gustaría repetir?			
Campaña de promoción de lectura	¿Fui responsable con las actividades que me encomendaron y las llevé a cabo?			
	¿Di muchas ideas pensando en que harían el proyecto mucho más interesante?			
	¿Fui respetuoso con mis compañeros, no me burle de sus puntos de vista y los ayude en lo que me era posible?			
	¿Me gusto participar en esta actividad y volvería a hacerlo?			

Tabla 7. Rubrica para autoevaluar el proyecto “Leer es viajar”

REFLEXIONES FINALES

*Uno nunca termina de leer,
aunque los libros se acaben.*

Roberto Bolaño

Con la realización de este proyecto: El desarrollo de la competencia literaria en alumnos de sexto grado de educación primaria de la escuela Pedro Romero de Terreros a través de Clásicos Literarios y ABP, logré percatarme del gran trabajo que como profesionales de la educación, tenemos por delante en materia de formación de lectores y que además, esta necesidad de que nuestros estudiantes puedan ser capaces no sólo de comprender un texto, sino de interpretarlo y apropiarse de él, rebasa la cursilería en cuanto a que “todos debemos leer”, pues es algo que impacta directamente en la educación, debido a que si un alumno difícilmente comprende e interpreta lo que lee, no podrá apropiarse de los conocimientos que necesita, sin importar la disciplina a la que se incline, e incluidas aquellas que a simple vista pueden ser ajenas a las letras como las matemáticas, según lo que perciben algunas personas.

Actualmente vivimos en una época en la que las nuevas tecnologías y la información van y vienen de forma frenética, en donde parece que cada niño nace con un dispositivo móvil en la mano y el reto no es sencillo: captar la atención de ellos en actividades que no involucren contenido multimedia y ponerles un libro en la mano mientras se les dice que es un pasatiempo, no resulta un argumento creíble para ellos. Es aquí donde como profesionales en la educación debemos incorporar a nuestras prácticas pedagógicas contenidos y actividades innovadoras que disminuyan esa brecha con nuestros estudiantes, con los que definitivamente será difícil buscar que suelten un dispositivo móvil y dediquen este tiempo a un libro. Sin embargo, nuestras oportunidades mejoran de manera importante si colocamos en sus manos el libro adecuado. Habremos ganado esa batalla. Pues ya no será un libro sino el inicio de todos aquellos que atraerán su curiosidad.

Definitivamente, este proyecto deja en mí una gran satisfacción. Puesto que identifica con claridad y atiende el problema detectado: poder acercar a los niños a obras atemporales, profundas y descubrir en sus caras un indicio de asombro, de intriga, de duda e incluso de nervios. Lo cual es un gran logro personal pues cuando ellos mostraban curiosidad por dar continuidad a la historia, pude percatarme que hay mucho por hacer para convertir a nuestros niños en lectores y que realmente, como muchos intelectuales lo han descrito a lo largo de la historia y por ello se retoma la idea en el nombre de esta propuesta, leer es emprender un viaje; a diferentes ciudades, diferentes épocas y diferentes contextos, y como todos los viajes que emprendemos, después de leer un libro y encontrar que nos apasiona, nunca volvemos a ser los mismos.

Sin embargo, esta propuesta también me hace reflexionar en la forma en la que el factor económico puede frenar la formación lectora, mucho más en escuelas públicas, donde en muchas ocasiones la economía familiar frena la posibilidad de invertir en uno o varios libros. Es aquí donde las bibliotecas escolares deberían jugar un papel importante y, sobre todo, abrir la posibilidad de integrar lecturas de este tipo en los libros de texto, que permitan disminuir esa brecha de desigualdad entre la educación pública y la educación privada.

Considero que, con propuestas como estas, se contribuye a la disminución de esa brecha. Sin duda, programas de formación de lectores hay muchos, incluso institucionales. Pero esta propuesta está cimentada como un proceso paulatino, que no implica compra de libros, pues busca que los alumnos generen aprendizajes y utilicen los previos así como sus propios gustos e intereses, ya que en conjunto con el ABP, se busca promover en los alumnos la autonomía, liderazgo, el conocimiento, la relación con su contexto y sobre todo, el proceso de lectura pero no desde el eje dogmático, sino como un proceso personal e interiorizado.

Esta propuesta considera haber cumplido su misión ya que, sin ser implementada aún, los alumnos del sexto grado de la escuela Pedro Romero de Terreros dedicaron algunos

pensamientos de su día a los personajes de las historias seleccionadas, esperando que así mismo logren disfrutar, plasmar sus viajes, experiencias y sentimientos, en su Bitácora de viaje.

Finalmente, y pese a que fue diseñada atendiendo el contexto particular de los sujetos de estudios de este proyecto de investigación, confiamos firmemente en que puede ser una propuesta que se adapte a las necesidades e intereses de diversos contextos, por lo que podríamos beneficiar a más lectores sin duda alguna, lo que gratamente nos permite confirmar que este trabajo ha cobrado sentido y relevancia no solo para los involucrados, sino para nuestra sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Balcazar, E. (2003) Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades, vol. IV, núm. 7-8, pp. 59-77 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
2. Bisquerra, R. (2004) Metodología de la investigación educativa. Ed. La Muralla. Madrid.
3. Calvino, I. (2009) ¿Por qué leer los clásicos? Siruela. España.
4. Cázares, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. Revista Ide@s CONCYTEG, 3(39), 53-64. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Rocio-C-3/publication/267553115_El_enfoque_por_competencias_en_educacion/links/5495d5140cf29b944824132d/El-enfoque-por-competencias-en-educacion.pdf
5. Cifuentes Medina, J., Moreno Pinzón, I., & Camargo Silva, A. (2017). Reflexión de la teoría crítica, la pedagogía revolucionaria y la educación liberadora. Derecho Y Realidad, 15(29): e9084. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/9084
6. Colmenares, A. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
7. Dewey, J. (1960). Las escuelas de mañana. 3a.ed. Buenos Aires. Losada.
8. Díaz, B. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, XXVIII(111),7-36. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>

9. Díaz Barriga, Á., & Luna Miranda, A. B. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Ediciones Díaz de Santos.
10. Elliot, J. (2000) La investigación-acción en educación. Ed. Morata SL. Disponible en <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-JhonCap1-y-5.pdf>
11. Fillola, A. (2010). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. *Universidad Barcelona*. Disponible en <https://biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
12. Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Disponible en <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
13. González, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, 11, 53-64. Disponible en <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68376/2007f%20es%20ar%20Poveda%20StoDgo.pdf?sequence=1>
14. Hernández, K. y Alonso, L. (2012). Una mirada histórica al proceso de desarrollo de la competencia literaria. *Mendive. Revista de Educación*, 10(4), 355-361. Disponible en <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/557>
15. Lima, J. y Soto, D. (2019) Paulo Freire y la pedagogía crítica: Su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 15, núm. 3, pp. 1072-1093, 2020. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/6198/619865690003/html/>
16. López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias*

- Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 99-112. Disponible en http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872019000100099&script=sci_arttext
17. Martínez, G. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87.
 18. Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., Serna Huesca, O., & Gómez González, J. A. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, 13(1), 107-125. Disponible en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682020000100107
 19. McLaren, P. (2012) La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. Ediciones Herramienta. Buenos Aires. Disponible en <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-pedagogia-critica-revolucionaria-McLaren-P.-2012.pdf>
 20. Munguía, I. (2015) El lenguaje y sus problemas de enseñanza. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. N.79 julio-diciembre. Universidad Autónoma Metropolitana. PP. 5-9. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200791762015000200005
 21. Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1-30. Disponible en http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
 22. Obando, J. (2020). Pedagogía crítica para la construcción de aprendizajes en el bloque de comunicación oral (Masters tesis, Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica). Disponible en <http://201.159.222.95/handle/123456789/1862>

23. Perdomo A. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. Disponible en <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8246/?sequence=1>
24. Perrenoud, Ph. (1999). Aprendizaje en la escuela a través de proyectos: ¿por qué? ¿Cómo?, ¿O qué?, Universidad de Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. En Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, n° 3, 2000, pp. 311-321.
25. Piña, J. (2013) Investigación Educativa ¿para qué? Perfiles educativos vol.35 no.139. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982013000100001
26. Ramírez, R. (2008) La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, (28), 108-119. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
27. Rivera, J. (2022) Contra los privilegios y la dominación: La pedagogía crítica de Henry Giroux. La Jornada Semanal. Disponible en <https://semanal.jornada.com.mx/2022/06/19/contra-los-privilegios-y-la-dominacion-la-pedagogia-critica-de-henry-giroux-160.html>
28. Romero, O, M. F., Trigo, E., & Moreno Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. Disponible en <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/20912/1776-7810-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
29. Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1(4). Disponible en <https://colorearte.cl/wp-content/uploads/2021/05/Aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
30. Secretaría de Educación Pública (2016) Los fines de la educación en el siglo XXI.

- Disponible en
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
31. Secretaría de Educación Pública (2016) El Modelo Educativo 2017. Disponible en
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
32. Secretaría de Educación Pública (2016) Propuesta curricular para la educación obligatoria. Disponible en <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
33. Vargas, M. (2008) Diseño Curricular por Competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. Disponible en
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf
34. Vygotsky Lev. (1988) “El desarrollo de los procesos Psicológicos”. Cap. 4. México. Editorial Crítica.

ANEXOS

Anexo 1: Descripción de los instrumentos

Acción	Fecha de realización	Lugar	Duración	Descripción de la actividad
Observación de clase	23-junio-22	Escuela Primaria "Pedro Romero de Terreros"	45 min	Se llevará a cabo durante la clase de español. La intención de esta actividad es conocer el grupo y la forma en la que participan durante el desarrollo de una clase que involucra la lectura.
Cuestionario	27-junio-22		20 min	Para esta actividad se creará un cuestionario de opción múltiple en el que se busca conocer a través de 5 preguntas, los hábitos lectores de los estudiantes. Adicional, habrá dos preguntas enfocadas a conocer sus gustos literarios.
Evaluación	28-junio-22		25 min	Esta actividad estará enfocada en una lectura corta y cuatro preguntas enfocadas a la comprensión del texto. Adicional, una pregunta donde se pretende conocer su opinión sobre el mismo.
Focus Group	30-junio-22		30 min	Con la técnica <i>focus group</i> , se busca que los alumnos participen de forma activa, para poder conocer los temas que más les interesan y seleccionar algunos textos que formarán parte de la propuesta.

Anexo 2: Observación de clase

DATOS DE IDENTIFICACIÓN				
Nombre del observador	Brisa Flores	Grupo	6 B	FECHA 23 de Junio 22
Nombre de la escuela	Pedro Romero de Terreros	Turno		Matutino
Campo de formación	Lenguaje y comunicación	Hora	Inicio	Termino
			9 am	10:17
Aprendizaje clave	Práctica social del lenguaje	Contenidos		
Producto de la sesión	Escribir cartas de opinión	1. Escritura de cartas 2. Lectura de comprensión 3. Búsqueda de información en periódicos		
Previo a la sesión				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Valoración		
El docente:		Si	No	Observaciones
Presenta a los alumnos el plan de clase		X		La profesora hizo referencia a los materiales a utilizar.
Inicia puntualmente		X		
Planifica tomando en cuenta el enfoque de la asignatura		X		
Dosifica adecuadamente el tiempo		x		
Interacciones				
Docente				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Valoración		
El docente:		Si	No	Observaciones
Desarrolla actividades para evocar conocimientos previos		X		La profesora indica a los alumnos la actividad que se realizará (pág. 110) y los aprendizajes esperados. Pero no se incluyen secuencias en las que los alumnos colaboren activamente.
Las actividades de la clase tienen un orden lógico		X		
Se muestra respetuoso con el alumnado		X		
Busca que los alumnos cuestionen de forma crítica y reflexiva.		X		
Escucha atento al alumnado		X		
Propicia un ambiente de satisfacción en los alumnos		X		
Da importancia al mantenimiento de las normas		X		
Promueve la participación activa de los alumnos			X	
Alumnos				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Valoración		
		Si	No	Observaciones
Se muestran receptivos y entusiasmados durante la clase			X	El grupo se muestra ordenado y acata las indicaciones e ideas de la profesora. Sin embargo, no hay trabajo colaborativo ni participación
Comprenden la dinámica de la clase		X		
Levan a cabo críticamente las secuencias de la clase			X	
Trabajan de forma colaborativa			X	
Ambiente de aprendizaje				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Valoración		
		Si	No	Observaciones
El diseño del espacio en el aula favorece el trabajo colaborativo.			X	Las actividades especificadas en el libro de texto se realizaron adecuadamente. El salón tiene mesabancos ordenados en filas, por lo que la interacción de los alumnos no es completamente posible.
Se diseñaron secuencias didácticas que promuevan el aprendizaje activo			X	
Se emplearon medios audiovisuales			X	
Se emplearon otros materiales didácticos.			X	
Se trabajo en un proyecto o producto adicional al establecido en el libro			X	
Hubo autoevaluación		X		

Los alumnos y la lectura		Valoración	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Si	No	Observaciones
¿Se trabajó un texto del libro?	X		Los animales no son juguetes, sobre el calentamiento Global, Un legado sobre Edward W. Sain
¿Se realizó lectura en voz alta?	X		Siete alumnos participaron
¿Se realizó intercambio de ideas del texto?		X	Sólo se resolvieron los ejercicios del libro
Hubo actividades relacionadas con la comprensión de los textos	X		Para solucionar las actividades del libro
El texto es desafiante para los alumnos		X	Son demasiado cortos
¿La lectura fue de interés al grupo		X	
Se recomendaron otros textos		X	
Los alumnos expresaron sus puntos de vista sobre las lecturas		X	Sólo de trabajo en las actividades de los libros y se revisó si las respuestas eran correctas o incorrectas
Hubo debate		X	Sólo si las respuestas eran correctas e incorrectas
Tiempo en el que se realizó la lectura			2:12, 2:04 y 3:01

Evaluación			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Valoración		
	Si	No	Observaciones
El texto en complejidad es adecuado para los alumnos.		X	Los textos demasiado cortos
El texto incentivó a que los alumnos hagan uso de aprendizajes previos		X	resto de la lección
Contiene palabras que pueden considerarse como nuevo vocabulario		X	información
Favorece el trabajo de grupo		X	solucionar actividades del
Los alumnos fueron participativos a través de preguntas finales	X		Todas las actividades tenían como objetivo resolver
El producto de la sesión evidencia el logro del aprendizaje esperado		X	ejercicios presentados en el libro concluye la lección cuando los alumnos la terminan
Se realizó actividad y evaluación después de la lectura	X		Se realizó una autoevaluación y una rubrica que ve la final de la lección
Observaciones			
La profesora tiene un buen control y liderazgo frente a su grupo. El grupo realiza las actividades del libro ordenadamente y concluyen el ejercicio todos juntos ya que se resolvió de esta forma. Las actividades del libro incluyen lecturas muy breves y no queda claro si el alumno tiene oportunidad de relacionar los aprendizajes obtenidos con conocimientos previos. No se establece si debe crear un producto adicional o trabajar algún proyecto con lo aprendido en clase. Todas las secuencias están establecidas para responder las actividades del libro			

Anexo 3: Focus Group

Guía Focus Group

Objetivo general: Conocer los hábitos de lectura o preferencias de lectura de los niños de sexto grado de la escuela primaria Pedro Romero de Terreros, así como su percepción acerca de leer.

Lugar y fecha de realización: 14 de octubre 2022. Dentro de las instalaciones de la escuela.

Población Objetivo: Alumnos de sexto grado grupo B de la escuela primaria Pedro Romero de Terreros, turno matutino.

Cantidad de participantes: 33

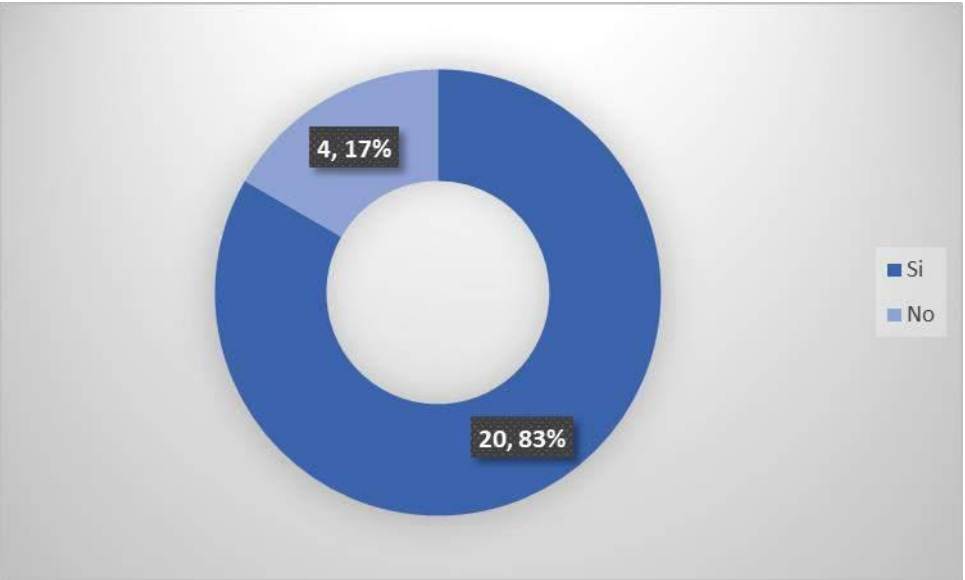
Herramientas de ayuda: Láminas, marcadores, libros y pizarrón.

Orden del día:

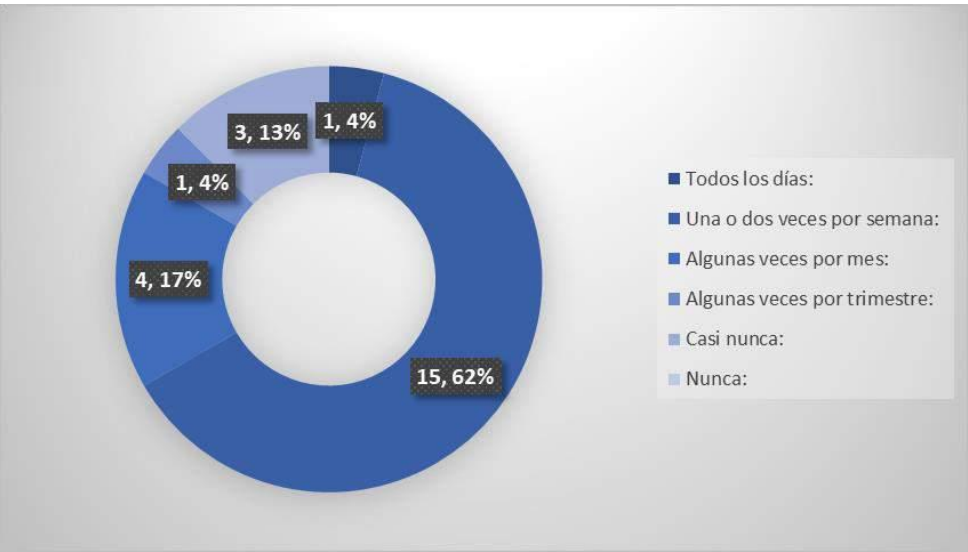
1. Presentación
2. Explicación introductoria
3. Romper el hielo: Que inicien participando, dando su nombre, impresiones de la dinámica y dudas.
4. Preguntas generales o de apertura: Los hábitos de lectura
5. Preguntas de transición: ¿Qué es lo complicado de leer?
6. Preguntas específicas: ¿Cómo leer sería más divertido? ¿qué les gustaría leer?
7. Preguntas de cierre: Enfocadas a la elección de textos y formación de equipos.

Anexo 4: Encuesta sobre lectura

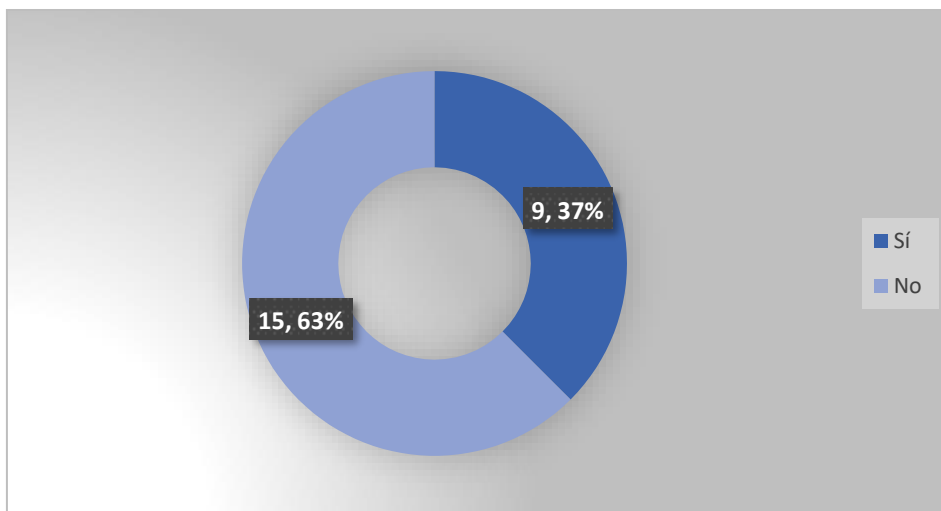
1. ¿Te gusta leer?



2. ¿Acostumbras a leer en tu tiempo libre?



3. ¿Estás leyendo en este momento algún libro?



4. Nombre del libro que estás leyendo

- a) Listas, ahora a crecer
- b) Jinete sin cabeza
- c) Tinker Bell
- d) La Ilíada
- e) Los Compas y el diamante perdido
- f) El diario de Ana Frank (2 alumnos)
- g) Los hermanos March
- h) Las leyendas de las Mistycal

5. ¿Cómo llego a ti?

- a) Mi papá me lo compró en una librería
- b) Me lo compraron (2 alumnos)
- c) Me lo regalaron (3 alumnos)
- d) Con la feria de los libros
- e) Me los recomendaron
- f) Lo encontré en mi casa

6. ¿Qué piensas sobre la lectura?

- a) Es muy interesante hablar sobre la guerra y amor
- b) A mí me gustaron esos libros porque me interesaron
- c) Que es bueno para la mente y me gusta mucho la lectura.
- d) Es bonita y entretenida.
- e) Que es muy interesante y te deja mucho aprendizaje.
- f) Es divertida y de aventura porque en algunas aprendes algo nuevo.
- g) Que es muy interesante y muy triste.
- h) Que está bonita
- i) Que es interesante y a veces graciosa y divertida.

Anexo 5: Lectura



vida. Ahora necesitaba construir un cuerpo capaz de recibirla. Pensé en algún animalito, un organismo sencillo. Sin embargo, estaba tan excitado que no podía resignarme a crear otra cosa que no fuera un ser humano. Sí, le daría vida a un ser complejo y bello como el hombre.

Con ese objetivo me puse a trabajar sin descanso. ¡Yo, Victor Frankenstein, iba a demostrar que ya no había fronteras entre la vida y la muerte!

Como la pequeñez de las partículas complicaba mi trabajo, decidí hacer una criatura corpulenta, de miembros grandes, más sencillos de manipular. Para eso empecé a reunir los materiales. Llevé adelante mi labor en estricto secreto. Solo la luna y la niebla eran mis testigos.

Me llené de barro cavando tumbas y desenterrando cadáveres putrefactos; separando huesos, órganos, vísceras, seleccionando mis materiales. Ahora, al pensar en eso, me ganan el horror y las náuseas. Pero en aquel momento me animaba un impulso frenético. ¡Sería el creador de una nueva especie, que me adoraría como a un dios!

Después del cementerio, el trabajo continuaba en el laboratorio que había montado en el piso de arriba de mi casa. Cualquier cosa que me distrajera de mi actividad me parecía un estorbo. Incluso comer y dormir. Adelgacé muchos kilos. Abandoné la correspondencia con mi padre, con Elizabeth, con Clerval. Recibía sus cartas pero las acumulaba sin siquiera abrirlas. No tenía tiempo. Cuando terminara mi proyecto volvería a casa y pensaría cómo continuar con mi vida.

Pasé un año entero así, lleno de ansiedad y expectativas. Evitaba a las personas y apenas salía a la calle. Lo único que me importaba era mi experimento.

¿De dónde proviene el principio de la vida? Esa era una pregunta que me desvelaba. Profundizando en mis estudios de anatomía y fisiología, decidí que para acercarme a las respuestas sobre la vida, también debía investigar la muerte.

Pasé muchas noches en el cementerio. Estudié de cerca la manera en que los cuerpos se descomponen. Vi cómo un simple gusano se alimentaba de las maravillas que son el ojo y el cerebro humanos. Analicé en detalle las causas por las que se produce el paso de la vida a la muerte, y de la nada a la vida.

En medio de ese ambiente que la mayoría considera tétrico y deprimente, una noche encontré la luz más brillante: descubrí y entendí las causas que generan la vida. Y por lo tanto, también me sentí capaz de dar vida a la materia inanimada.

Por supuesto, eso no sucedió de un día para otro. Parece fácil cuando lo cuento, pero me llevó mucho tiempo, esfuerzo, análisis, reflexión. Y para hacerlo seguí cada paso del método científico. Realicé innumerables pruebas y cometí tantos errores que sería imposible detallar y explicar ahora.

La cuestión es que mi descubrimiento me llevó del asombro a la alegría desbordante. De pronto era dueño de un poder enorme. ¿Y qué debía hacer con él? Ya tenía el conocimiento necesario para crear

Una noche de invierno, triste y helada, la criatura estuvo lista. La lluvia rasguñaba las ventanas. Mi creación yacía sobre unas tablas del laboratorio. Medía dos metros y medio de estatura.

Temblando de vértigo, preparé los instrumentos para darle vida.



Anexo 6: Control de lectura

Después de haber realizado la lectura anterior, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el nombre del protagonista de la historia?
2. ¿Quiénes fueron sus únicos testigos durante su experimento?
3. ¿De dónde obtuvo los materiales para su experimento?
4. ¿Qué opinas sobre el texto?
5. Escribe todas las palabras de las que desconoces su significado.



Pregunta 1:

- a) Víctor (3)
- b) Frankenstein (5)
- c) Víctor Frankenstein (14)
- d) Estar (1)
- e) Sin respuesta (2)

Pregunta 2:

- a) Sebastián y una chica
- b) Los insectos
- c) La luna y la niebla (6)
- d) Sin respuesta (2)
- e) La luna
- f) Sus padres (2)
- g) Niebla (2)
- h) La niebla y la noche (7)
- i) Cadáveres (2)
- j) Él solo
- k) La muerte y los gusanos
- l) Pensando en un gusano comiendo sus maravillas

Pregunta 3

- a) Laboratorio
- b) De cuerpos humanos
- c) De los cadáveres que están en el cementerio (2)
- d) Del cementerio (10)

- e) Cementerio y cadáveres (2)
- f) Creando e imaginando
- g) Investigando y pensando por el cementerio
- h) El panteón y una tumba
- i) En lugares llenándose de barro
- j) Sin respuesta (5)

Pregunta 4:

- a) Un poco olvidadizo
- b) Nada, estuvo interesante
- c) Que es un poco loco y creativo
- d) Esta muy bueno
- e) Que está bonito o está bien hecho
- f) Que está padre
- g) Interesantes (4)
- h) Muy interesante. Me gustó mucho el texto
- i) Que es un buen experimento
- j) Es muy interesante y entretenido
- k) Esta interesante por la ciencia
- l) Que está bien
- m) Que es muy tenebroso e interesante
- n) Es espeluznante e interesante
- o) Me dio un poco de miedo
- p) Es una buena historia
- q) Es entretenido.
- r) Me gusto (2)
- s) Tenebroso y entretenido
- t) Muy padre e interesante
- u) Me parece muy bien porque habla de experimentos y anatomía.

Pregunta 5:

- a) Ninguna (13)
- b) Me sé todo
- c) Sin respuesta (4)
- d) Entendí todo
- e) Conozco todo (5)
- f) Conozco algunas y algunas no

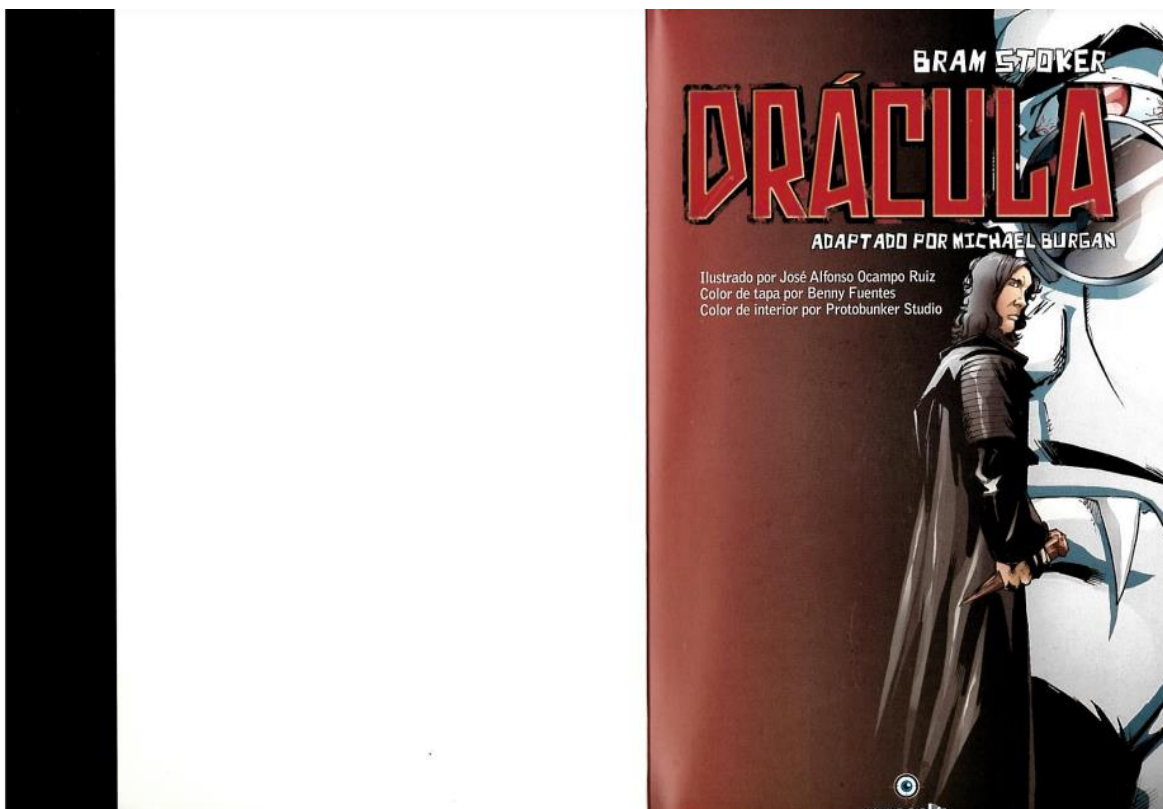
Anexo 7: Planeaciones de clase: Proporcionas por la profesora del grupo

Día	Asignatura	Aprendizajes esperados	Secuencias de actividades para el aprendizaje	Trabajo en casa
Lunes	Español	1. Elaboración de guías de estudio. 2. Lectura de comprensión	INICIO Realizar la lectura del texto: ¿Qué son los átomos? (pág. 40) del libro de Español Lecturas y con base en la información del texto solicitarles a los alumnos que diseñen preguntas, por ejemplo: ¿qué son los átomos? ¿cuál es la composición de los átomos? DESARROLLO Una vez que los alumnos hayan diseñado 5 preguntas, se les solicitará que las pongan en papeles para que podamos doblarlos y revolverlos. Se organizarán equipos de 4 personas y cada integrante tomará una pregunta. De esta forma, con base en la lectura se desarrollarán las respuestas a cada una de las preguntas. Finalmente, cada equipo expondrá al grupo una pregunta con su respuesta y se construirá una guía de estudio sobre los átomos basados en la lectura realizada. CIERRE Se invitará al grupo a realizar una reflexión sobre cómo puede elaborarse una guía de estudio a través de preguntas clave.	El alumno deberá seleccionar alguna lectura que le interese de su libro de lecturas y preparar una guía de 20 a 25 preguntas para poder conocer y estudiar el tema. Tiempo de elaboración: 50-120 minutos
Martes	Español	1. Escritura de autobiografías 2. Lectura de comprensión. 3. Uso correcto de acentos	INICIO Se leerán a los alumnos en voz alta la biografía breve de las siguientes personas: 1. Ana Gabriela Guevara 2. Vicente Fox Quesada 3. Ringo Star 4. Superman 5. Matilda Una vez que se hayan realizado las lecturas se solicitará a los alumnos que indiquen que rasgos encuentran en los textos y que características generales comparten. DESARROLLO En grupo, se realizarán las lecturas de las páginas 18 a la 26 del libro de texto y se realizarán los ejercicios de forma conjunta. Finalmente, se pedirá que de forma individual se realice la actividad de las páginas 27 a la 29 y usando esta guía escriban su propia autobiografía. CIERRE Se invitará al grupo a escuchar las autobiografías de los alumnos mismas que serán leídas por la profesora y algunos	En casa, el alumno elegirá un personaje famoso, un personaje histórico y un personaje familiar para escribir sus respectivas biografías. Se sugiere el uso de preguntas clave y la guía de la página 27. Tiempo de elaboración: 60 a 90 minutos. Completar la autoevaluación del libro (pág. 31)

			alumnos, con la intención de que el grupo adivine de quien estamos hablando e incentivando así la comprensión y escucha activos.	
Miércoles y jueves	Español	1. El radio como medio de comunicación. 2. Práctica de escritura: Escribiendo un guion de radio.	INICIO Sesión del miércoles: Se indagará con el grupo si en sus casas utilizan el radio, que programas escuchan y la frecuencia. Igualmente se buscará conocer si tiene algún programa favorito. Se colocará a los alumnos un fragmento de un programa de radio: La hora Nacional. Sesión del jueves: Se crearán equipos de trabajo para la elaboración de un programa de radio. Se indagará en cada uno de los equipos sobre sus temas favoritos: música, deporte, películas, libros o la construcción que quieran darle a su programa de radio.	En casa, el equipo escribirá una reseña del que haya sido su programa de radio favorito. Tiempo de elaboración: 30 a 40 minutos Responder el cuestionario del libro de texto, unidad 1. Pág. 40 y 41 Tiempo de elaboración: 10 a 15 minutos
		3. Lectura de comprensión	DESARROLLO Sesión del miércoles: En grupo, se realizarán las lecturas de las páginas 32 a 35 del libro de texto y se realizarán los ejercicios de forma conjunta. Se realizaran preguntas sobre el guion que esta disponible en la página 35 del libro de texto con la finalidad de que los alumnos puedan conocer la forma en que se articula un programa de radio. Sesión del jueves: En equipo, los alumnos montaran su programa de radio con apoyo de las guías disponibles en el libro: pág. 36 a 38 CIERRE Sesión del miércoles: Los alumnos trabajan en equipo sobre el tipo de programa que montaran. Sesión del jueves: Se invitará al grupo a escuchar los programas de radio y en equipo se responderá la autoevaluación. En grupo, se hablará sobre las dificultades de la actividad y de qué forma el equipo las resolvió.	

Anexo 8: Lecturas: Drácula de Bram Stoker, adaptación de Michael Borgan.

URL del texto completo: <https://www.colegioemaus.edu.ar/assets/dracula-novela-grafica.pdf>



Anexo 9: Lecturas: Frankenstein de Mary Shelley, adaptación de Nicolás Schuff.

URL texto completo:

https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wpcontent/uploads/adjuntos/recursos/20180703/campus_20180703172339php7wF5er.pdf

Capítulo tres

Faltaba muy poco para mi partida, cuando una desgracia me demoró. Elizabeth se enfermó de escarlatina y estuvo muy grave. Mi madre quiso atenderla personalmente, a pesar de los riesgos de contagio. Pasó con ella día y noche, sin descanso, y logró curarla y salvarla. Pero, como temíamos, se contagió la terrible enfermedad.

Una noche nos mandó llamar a Elizabeth y a mí.

—Queridos míos —dijo, tomando nuestras manos—. ¡Cómo me gustaría verlos crecer! ¡Qué tristeza me da abandonarlos cuando aún me necesitan tanto! Pero me voy con la ilusión de reencontrarlos en el otro mundo. Cuidense mucho entre ustedes. Cuiden a Ernst y a William y sean unidos con su padre.

Al otro día, mi madre murió en paz. No hace falta que explique el dolor que inundó mi corazón. Pasa mucho tiempo hasta que uno entiende que esa persona tan querida, que forma parte de nuestra existencia cotidiana, ya no está. Que su voz, tan familiar, se ha apagado para siempre y solo vive en nuestra memoria.

Y sin embargo el tiempo pasa y la vida continúa. La pena, poco a poco, se oculta en lo profundo del corazón y permite que volvamos a sonreír. Así llegó el día en que debía subirme al coche de caballos que me llevaría a la Universidad de Ingolstadt.

La mañana en que partí, me despidieron mi padre y mis hermanos,

23



Anexo 10: Lecturas: Un cuento de Navidad, Charles Dickens.

URL texto completo:

http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/CUENTODENAVIDAD_ObrasClas_BD.pdf

Cuento De Navidad

Charles Dickens

INDICE

PREFACIO.....	2
PRIMERA ESTROFA	2
EL FANTASMA DE MARLEY	2
SEGUNDA ESTROFA	41
EL PRIMERO DE LOS TRES ESPIRITUS	41
TERCERA ESTROFA	76
EL SEGUNDO DE LOS TRES ESPIRITUS	76
CUARTA ESTROFA	120
EL ULTIMO DE LOS ESPIRITUS	120
QUINTA ESTROFA	153
DESENLACE FINAL	153

1



<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx>

Anexo 11: Lecturas: Viaje al Centro de la Tierra

URL texto completo:

[https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Julio%20Verne%20-%20Viaje%20al%20Centro%20de%20la%20Tierra%20\(1\).pdf](https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Julio%20Verne%20-%20Viaje%20al%20Centro%20de%20la%20Tierra%20(1).pdf)

ᚠ.ᚱᚱᚱᚱ ᚦᚱᚱᚦᚦᚦ ᚱᚦᚦᚱᚱᚱ
ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ
ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ
ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ
ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ
ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ ᚱᚱᚱᚱᚱᚱ

Mi tío se apresuró a recogerlo con indecible avidez. Un antiguo documento, encerrado tal vez desde tiempo inmemorial dentro de un libro viejo, no podía menos de tener para él un

elevadísimo valor.

-¿Qué es esto? -exclamó emocionado.

Y al mismo tiempo desplegaba cuidadosamente sobre la mesa un trozo de pergamino de unas cinco pulgadas de largo por tres de ancho, en el que había trazados, en líneas transversales, unos caracteres mágicos.

He aquí su facsímile exacto. Quiero dar a conocer al lector tan extravagantes signos, por haber sido ellos los que impulsaron al profesor Lidenbrock y a su sobrino a emprender la expedición más extraña del siglo XIX:

El profesor examinó atentamente, durante algunos instantes, esta serie de garabatos, y al fin dijo quitándose las gafas:

-Estos caracteres son rúnicos, no me cabe duda alguna; son exactamente iguales a los del manuscrito de Snorri Sturluson. Pero... ¿qué significan?

Como las runas me parecían una invención de los sabios para embaucar a los ignorantes, no sentí que no lo entendiese mi tío. Así, al menos, me lo hizo suponer el temblor de sus dedos que comenzó a agitar de una manera convulsa.

-Sin embargo, es islandés antiguo -murmuraba entre dientes.

El profesor Lidenbrock tenía más razón que nadie para saberlo; porque, si bien no poseía correctamente las dos mil lenguas y los cuatro mil dialectos que se hablan en la superficie del globo, hablaba muchos de ellos y pasaba por ser un verdadero poliglota.

Al dar con esta dificultad, iba a dejarse llevar de su carácter violento, y ya veía ya venir una escena desagradable, cuando dieron las dos en el reloj de la chimenea.

En aquel mismo momento, abrió Marta la puerta del despacho, diciendo:

-La sopa está servida.

-¡El diablo cargue con la sopa -exclamó furibundo mi tío-, y con la que la ha hecho y con los que se la coman!

Marta se marchó asustada; yo salí detrás de ella, y, sin explicarme cómo, me encontré sentado a la mesa, en mi sitio de costumbre.

Esperé algunos instantes sin que el profesor viniera. Era la primera vez, que yo sepa, que faltaba a la solemnidad de la comida. ¡Y qué comida, Dios mío! Sopas de perejil, tortilla de jamón con acederas y nuez moscada, solomillo de ternera con compota de ciruelas, y, de postre, langostinos en dulce, y todo abundantemente regado con exquisito vino del Mosa.

He aquí la apetitosa comida que se perdió mi tío por un viejo papelucho. Yo, a fuer de

